DOCUMENT RESUME

ED 428 151 UD 032 824

TITLE	Derriere les mythes de l'ecole a charte. Document de recherche elabore dans le cadre de la campagne des Dossiers nationaux en education (Behind the Charter School Myth. Research Paper Prepared for the National Issues in Education Initiative).
INSTITUTION	Canadian Teachers' Federation, Ottawa (Ontario).
ISBN	ISBN-0-88989-318-7
PUB DATE	1997-09-00
NOTE	50p.; For the English version, see UD 032 823.
AVAILABLE FROM	Canadian Teachers' Federation, 110 Argyle Avenue, Ottawa, ON K2P 1B4, Canada ($5 Canadian); Tel: 613-232-1505; Fax: 613-232-1886; E-mail: info@ctf-fce.ca
PUB TYPE	Reports - Descriptive (141)
LANGUAGE	French
EDRS PRICE	MF01/PC02 Plus Postage.
DESCRIPTORS	*Charter Schools; *Educational Change; Elementary Secondary Education; Foreign Countries; French; Political Influences; *Public Schools; *School Choice; School Effectiveness; *Urban Schools
IDENTIFIERS	Canada; Reform Efforts

ABSTRACT

The rapid expansion of charter schools would suggest that there is evidence of their effectiveness, but this is not the case. The lack of objective evidence of their success reinforces the claim that charter school reforms are political and ideological rather than educational reforms. The arguments in favor of charter schools have exploited some myths, and these myths have swayed some people whose goals are to strengthen the quality of public education. The following myths are addressed and countered: (1) there is a crisis in public education; (2) thecharter school movement invented school choice; (3) charter schools make choice equally available to all; (4) the competition of market forces improves the quality of education; (5) charter schools improve curriculum, instruction, and student achievement; (6) charter schools promote equity; (7) results from charter schools have been favorable; (8) charter schools break the "gridlock" of bureaucracy; (9) teachers support charter schools; and (10) charter schools are an innovative educational reform. (Contains 67 references) (SLD)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED 428 151

Derrière les mythes de l'école à charte

Document de recherche

élaboré dans le cadre de la campagne des Dossiers nationaux en éducation

BEST COPY AVAILABLE

Septembre 1997

Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants

110, avenue Argyle
Ottawa (Ontario)
K2P 1B4

Tél. : (613) 232-1505
Téléc. : (613) 232-1886

info@ctf-fce.ca
www.ctf-fce.ca

À BIEN Y PENSER L'ÉDUCATION PORTE FRUIT

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

X This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

G. Gillis
CTF

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

UD032024

BEST COPY AVAILABLE

Préface

La structure et la gestion des écoles sont des questions litigieuses dès qu'il s'agit de réforme scolaire. Dans le cadre de sa campagne des Dossiers nationaux en éducation, la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants a publié un court document de synthèse, *Dix mythes de l'école à charte*, au début de l'année 1997. Le matériel réuni pour ce texte a alimenté le présent document de recherche qui examine de façon plus approfondie les arguments des adeptes de l'école à charte et des personnes qui s'y opposent, ainsi que la recherche pertinente. Nous souhaitons que *Derrière les mythes de l'école à charte* soit d'une grande utilité à quiconque élabore des positions de principe sur les écoles à charte et les questions connexes.

On peut se procurer *Derrière les mythes de l'école à charte* moyennant 5 $ l'exemplaire auprès de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. Il est possible de télécharger le document de synthèse plus court sur les écoles à charte du site web de la FCE à http://www.ctf-fce.ca/ctf/ni/charter.htm

Pour de plus amples renseignements, veuillez communiquer avec la :

Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants
110, avenue Argyle
Ottawa (Ontario) K2P 1B4
Tél. : (613) 232-1505
Téléc. : (613) 232-1886
Adr. électr. : info@ctf-fce.ca

La Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants est la porte-parole nationale de la profession enseignante pour promouvoir la qualité de l'éducation, la situation des membres de la profession et l'égalité des chances au moyen de l'éducation.

Pourquoi l'école à charte?

Le choix scolaire suscite la controverse depuis que l'économiste conservateur Milton Friedman a commencé à en faire la promotion au cours des années 50 (Fuller et Elmore, 1996, p. vii). Dans le contexte des débats en cours sur l'éducation, surtout aux États-Unis, le choix scolaire est devenu une question explosive sur le plan politique, qui a plus à voir avec l'idéologie du marché libre qu'avec la qualité ou l'équité de l'éducation. Il est préférable de considérer le mouvement du choix scolaire comme une force politique plutôt que comme une stratégie de réforme de l'éducation.

Même si l'on ne s'entend pas réellement sur la nature du choix scolaire (Smith et Meier, 1995, p. 313), la grande question que constitue le choix scolaire fait en général partie d'un vaste éventail de politiques relatives à l'éducation comme, notamment, les bons d'études, l'enseignement à domicile, les écoles pôles, les frontières ouvertes (à l'intérieur des districts scolaires et entre eux), la décentralisation de la prise de décision (gestion par l'école) et les écoles à charte.

Les écoles à charte existent depuis plus longtemps dans les pays qui ont un gouvernement néo-conservateur bien en place. En Grande-Bretagne, les écoles subventionnées par l'État sont le fruit d'une loi qui permet aux écoles publiques ordinaires de choisir de ne plus relever des autorités scolaires locales. En Nouvelle-Zélande, les écoles à charte existent par suite d'un certain nombre de réformes importantes, dont l'élimination des conseils scolaires, l'introduction d'une loi exigeant un modèle local de gestion par l'école et l'élimination de «zones scolaires» légiférées — c'est-à-dire des zones scolaires où les enfants sont tenus de fréquenter l'école de leur voisinage (Dobbin, 1997, p. 14-15). Les 2 600 écoles de la Nouvelle-Zélande sont des écoles à charte.

La prolifération rapide des écoles à charte porterait à croire que ces écoles sont efficaces, mais ce n'est pas le cas. L'absence de preuves objectives de leur réussite étaye en fait l'affirmation selon laquelle ces réformes sont politiques et idéologiques plutôt que scolaires. Aux États-Unis, par exemple, des chercheurs et chercheuses qui essaient de réunir des données empiriques sur les effets du choix scolaire font face à d'importants obstacles dans un débat que Smith et Meier (1995) jugent en grande partie idéologique : ces obstacles comprennent le fait qu'on «ne s'entend pas sur ce qu'il faudrait analyser», ni sur «quelle politique ou expérience représente en fait un test réel du choix scolaire», et qu'il n'y a aucun «système complet de choix scolaire dont on peut faire l'essai»* (p. 313). Ils tentent néanmoins d'analyser objectivement si le choix scolaire «donne des résultats» comme le prétendent ses promoteurs et promotrices, mais renoncent à leur tentative et évaluent plutôt la validité des hypothèses adoptées par les adeptes du choix scolaire. Smith et Meier citent des données empiriques pour rejeter ces hypothèses. Les écoles n'ont pas échoué. Les parents ne sont pas insatisfaits. L'effectif des écoles privées n'est pas le reflet d'une insatisfaction des parents à l'égard d'écoles publiques qui donnent des résultats médiocres. Les preuves disponibles n'appuient pas ces affirmations bien connues.

*L'astéristique signale une citation traduite par la FCE.

Dans le cadre d'une étude détaillée qu'elle a effectuée en 1992 (*School Choice: A Special Report*), la Fondation Carnegie pour l'avancement de l'enseignement a analysé l'opinion publique américaine sur diverses questions liées au choix scolaire. La Fondation a constaté que lorsqu'on présentait à la population deux façons possibles d'améliorer l'éducation publique, une majorité de répondants et de répondantes (82 %) préconisait de renforcer les écoles publiques de quartier existantes en leur fournissant les ressources nécessaires et 15 % seulement choisissaient la concurrence entre les écoles comme meilleure façon d'améliorer l'éducation (Olson, 1992). Chez les parents qui avaient des enfants dans le système scolaire public, 70 % des personnes interrogées ont déclaré qu'il n'y avait pas d'autre école publique ou privée où ils souhaitaient actuellement envoyer leurs enfants (Olson).

Les écoles à charte deviennent de plus en plus populaires dans le mouvement du choix scolaire. Au cours de la dernière décennie, des écoles à charte ont vu le jour en Grande-Bretagne, en Nouvelle-Zélande et, dans une mesure moindre mais grandissante, aux États-Unis. Ces écoles sont un phénomène très récent au Canada et représentent une des nombreuses réformes scolaires faisant l'objet de débats ou mises en oeuvre qui entraînent des modifications fondamentales de la gestion – ce qui comprend la gestion par l'école, les conseils de parents, l'élimination des conseils scolaires et la création d'ordres d'enseignantes et d'enseignants. Avec huit écoles à charte, l'Alberta est la seule province qui a adopté une loi sur les écoles à charte, mais d'autres provinces songent peut-être à une loi habilitante. Les écoles à charte se présentent sous diverses formes, mais elles ont essentiellement les caractéristiques d'écoles gérées et exploitées par l'entreprise privée, même si elles sont pleinement subventionnées par l'État. Elles ne sont pas assujetties à un grand nombre des règlements et des mesures de surveillance applicables aux autres écoles financées par l'État. Tout en étant déréglementées, les écoles à charte appliquent les principes du «marché», puisqu'elles font concurrence à toutes les autres écoles pour attirer des élèves et obtenir des fonds.

Selon Barlow et Robertson (1994), en dépit des diverses formes qu'elles prennent, les écoles à choix varient très peu quant à leur nature, même si elles varient par leur degré (p. 189). Les auteures décrivent des caractéristiques explicites et implicites des écoles en question :

- elles sont affranchies de toute autorité centrale et le pouvoir décisionnel est concentré à l'échelon de l'école, où des conseils dirigés par les parents ont beaucoup de pouvoir;

- chaque école détient au moins une partie du pouvoir de réglementation, en matière par exemple de programmes, de dotation et de budgets, qui relève habituellement d'une autorité centrale;

- les élèves sont choisis parmi ceux et celles qui posent leur candidature;

- les écoles se livrent une concurrence ouverte pour attirer des élèves;
- le financement est lié au nombre d'élèves que chaque école peut attirer;

- pour réussir financièrement, chaque école doit se conformer aux règles du marché selon lesquelles la réussite de certaines écoles dépend de l'échec de certaines autres et la réussite de certains élèves dépend de l'échec de certains autres;

- elles visent à être homogènes et utilisent divers moyens pour choisir leur clientèle, que ce soit en fonction du niveau socioéconomique, des valeurs religieuses ou de la compétence scolaire;

- les adeptes du choix scolaire estiment qu'une combinaison quelconque d'enseignants et d'enseignantes, de fonctionnaires et de syndicats est à l'origine de la sottise en éducation (p. 188-189).

Bierlein et Mulholland (1994) insistent sur les aspects contractuels et autonomes des écoles à charte :

> Dans sa forme la plus pure, l'école à charte est une entité scolaire autonome qui agit en vertu d'un contrat négocié entre les *groupes organisateurs* qui gèrent l'école (enseignants et enseignantes, parents ou autres personnes représentant le secteur public ou privé) et les *groupes commanditaires* qui supervisent l'application de la charte (conseils scolaires locaux, conseils d'éducation d'État ou autre autorité publique)* (p. 34). [italiques dans l'original]

Aux États-Unis, les adeptes des écoles à charte font souvent la distinction entre les lois «fortes» et les lois «faibles». Les «lois fortes» sont considérées comme celles qui permettent aux écoles à charte d'être plus indépendantes – l'Arizona[1], la Californie, le Michigan, le Massachusetts, le Colorado et le Minnesota sont au nombre des États qui ont adopté des lois «fortes». Des aspects importants de ces mesures législatives permettent notamment :

- à une personne ou à un groupe (y compris les écoles privées et les entreprises à but lucratif) de demander une charte;

- à des autorités autres que les conseils scolaires locaux (comme les conseils scolaires d'État, d'autres organismes d'État, les collèges, les universités) d'approuver les demandes de charte;

- d'instaurer un processus d'appel des demandes refusées;

- de n'avoir aucune limite (ou d'avoir des limites élevées) quant au nombre d'écoles à charte qu'il est possible d'établir, malgré leur nature expérimentale;

- aux écoles publiques actuelles de devenir des écoles à charte, comme en Californie;

- des exemptions automatiques de la plupart des lois et règlements des États et des districts;
- à des enseignantes et à des enseignants non certifiés de travailler dans les écoles à charte;
- de ne pas avoir de convention collective;
- d'avoir moins de restrictions dans les politiques d'admission aux écoles;
- l'autonomie financière, où l'école a pleine autorité sur les fonds générés par son effectif scolaire et notamment sur les salaires;
- l'autonomie juridique, où le personnel enseignant est au service de l'école et non du district scolaire local (Bierlein, 1996, tableau 6; voir aussi Buechler, 1996).

S'il est subjectif de décrire les lois sur les écoles à charte en les disant «fortes» ou «faibles», Alex Molnar, professeur d'éducation à l'University of Wisconsin à Milwaukee, signale que ceux et celles qui utiliseraient de telles lois pour leurs propres fins ont déjà remporté une importante bataille théorique lorsque des lois qui relâchent la réglementation et la surveillance sont dites «fortes» (1996a, p. 155).

Les écoles à charte au Canada

Les huit écoles à charte de l'Alberta comptent en moyenne 160 élèves. Les trois premières ont ouvert leurs portes en septembre 1995 et les autres, en septembre 1996. Il y en a quatre à Edmonton, trois à Calgary et une à Medicine Hat (Dobbin, 1997, p. 2, 26). La loi albertaine sur les écoles à charte (loi 19 adoptée en 1994, expliquée dans le *Charter School Handbook* du ministère de l'Éducation de l'Alberta) structure ces écoles à charte et les autres à venir de la façon suivante :

- des parents, des membres de la profession enseignante ou d'autres citoyens ou citoyennes peuvent demander une charte par l'entremise du conseil scolaire local – si le conseil rejette leur demande, ils peuvent en appeler directement au ministre de l'Éducation (comme cela s'est produit dans le cas de l'école à charte Almadina, à Calgary);
- il n'y a pas de fonds spéciaux de démarrage, d'immobilisations ou de transport; lorsqu'elle est approuvée, l'école a droit au même financement par élève qu'une école ordinaire;
- si les écoles ne peuvent pas exiger de droits de scolarité, elles peuvent imposer des frais «volontaires» à des fins de financement;
- les écoles doivent être sans but lucratif ou dirigées par des groupes sans but lucratif et elles ne peuvent pas être confessionnelles;

- les écoles doivent être ouvertes à tous les élèves, comme le prescrit la School Act (loi scolaire) de l'Alberta; cependant, «si l'effectif scolaire dépasse la capacité du programme, l'école choisira les élèves conformément au processus de sélection décrit dans la charte». (Alberta Education, 1995, p. 14) – Tout projet de charte doit comporter des critères de sélection;

- les enseignantes et enseignants doivent détenir un certificat d'aptitude pédagogique valide de l'Alberta, mais ils ne sont pas membres actifs de l'Alberta Teachers' Association; ils peuvent en être membres associés et cotiser à la caisse de retraite du personnel enseignant;

- le programme d'études doit être fondé sur l'éducation de base obligatoire définie par le ministère de l'Éducation de l'Alberta, et les élèves doivent se présenter aux examens provinciaux;

- le ministère doit approuver la structure de gestion de l'école et son conseil d'administration; chaque école doit en outre avoir, comme dans le cas de toutes les écoles publiques de l'Alberta, un conseil consultatif d'école constitué en majorité de parents qui ont des enfants à l'école;

- une école à charte peut perdre sa charte si elle ne se conforme pas aux exigences de la loi ou si elle n'atteint pas ses propres buts (tiré de Dobbin, 1997, p. 26-27).

Certains adeptes des écoles à charte au Canada, comme Joe Freedman (Society for Advancing Educational Research) et Maureen Somers (Ontario Coalition for Education Reform) estiment que la loi de l'Alberta ne vas pas assez loin. Ils exercent des pressions afin d'obtenir pour l'Ontario certaines des caractéristiques des lois «fortes» sur les écoles à charte, ce qui comprend la possibilité pour des organisations privées, outre les collèges, les universités et les syndicats d'enseignement, de parrainer des écoles à charte; l'embauche d'un certain pourcentage d'enseignantes et d'enseignants non certifiés; la conversion d'écoles publiques existantes en écoles à charte; le non-plafonnement du nombre d'écoles qu'il est possible d'établir ou la hausse du plafond actuel (en Alberta, la limite est actuellement de 15) (Freedman, 1996, p. 32-33).

Les écoles à charte reçoivent un appui enthousiaste de plusieurs de ces groupes mêmes qui ont prôné l'affaiblissement d'autres établissements publics, soit les groupes de réflexion de droite, les gouvernements, les médias et les personnalités. L'idée d'une éducation «bcbg» pour quelques enfants et d'une éducation ordinaire pour le reste semble plaire à ceux et celles qui sont disposés à diviser la société en deux groupes : «les riches» et «le reste». Les écoles à charte sont proposées comme une «solution» à une multitude de défis en éducation, qu'il s'agisse de contrôler les coûts et de limiter la bureaucratie, ou encore de traiter de la diversité et de la responsabilisation du personnel

enseignant. À l'occasion, on propose ouvertement un plan plus sinistre – celui de démanteler les écoles publiquement gérées et démocratiquement responsables qui engagent des professionnels certifiés et d'autres personnes. Souvent, les adeptes des écoles à charte tirent leurs arguments d'un certain nombre de mythes que le présent document conteste. Il convient toutefois de noter que ces mythes ont influencé quelques personnes dont le but véritable est de renforcer la qualité de l'éducation publique. Celles-ci ont tout particulièrement besoin de renseignements exacts sur nos écoles, sur les choix et sur les écoles à charte et leurs répercussions.

Nous abordons les dix mythes dans l'ordre suivant :

1. L'éducation publique est en crise.
2. Le mouvement de l'école à charte a inventé le choix.
3. Les écoles à charte offrent également le choix à tous et toutes.
4. La concurrence découlant des forces du marché améliore la qualité de l'éducation.
5. Les écoles à charte améliorent le programme d'études, l'enseignement et le rendement de l'élève.
6. Les écoles à charte favorisent l'équité.
7. Les résultats des écoles à charte à l'échelle internationale sont favorables.
8. Les écoles à charte briseront le «carcan» de la bureaucratie, permettront l'innovation et réduiront les coûts.
9. Le personnel enseignant – du moins aux États-Unis – appuie les écoles à charte.
10. Les écoles à charte sont une réforme novatrice de l'éducation.

Mythe 1 : L'éducation publique est en crise.

Réalité : Il y a des réalisations, des défis et des problèmes en éducation publique, mais la seule crise est la «crise fabriquée».

La population canadienne a été bombardée de critiques exagérées à l'égard de ses écoles, comme la suivante de Stephen B. Lawton, professeur d'éducation, conseiller auprès du gouvernement de l'Ontario et adepte des écoles à charte :

> Si l'on en juge par les critiques récentes, l'efficacité des systèmes d'éducation du Canada est sérieusement remise en question. Des taux de décrochage élevés, des élèves qui quittent l'école sans savoir suffisamment lire, écrire et compter, et la violence dans les écoles soulèvent des questions sur la qualité du service fourni* (Lawton, 1995, p. 26).

Il convient de signaler que Lawton fonde ses propos sur d'autres «critiques récentes» et non sur des faits. Les critiques affirment que les écoles à charte sont nécessaires parce que le système scolaire public ne fonctionne pas. Comme preuve d'un système en rupture, on cite des mythes persistants qui ont trait aux taux élevés de décrochage et d'analphabétisme chez les jeunes, ainsi que les résultats médiocres obtenus aux tests internationaux. Les faits présentent toutefois un tableau différent de l'éducation publique au Canada (ce qui précède est tiré des sources suivantes : Barlow et Robertson, 1994; Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, 1996a, 1996c; Crompton, 1996; Frank, 1996; Ireland, 1995, 1997; Meaghan et Casas, 1995; Nagy, 1996; Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 1995; Programme des Nations Unies pour le développement, 1995).

- **Abandon scolaire** – En mai 1993, Statistique Canada a publié des statistiques révisées sur l'abandon scolaire. Dans le cadre de sa nouvelle étude, le ministère a estimé à 18 % le taux national d'abandon scolaire en 1991. Le gros de ce pourcentage était constitué d'élèves qui étaient handicapés, qui avaient des enfants à charge, dont le père n'avait pas terminé ses études secondaires, qui avaient souvent changé d'école, qui vivaient avec des camarades ou seuls, ou qui travaillaient pendant leurs études : tous ces facteurs sont indépendants de la volonté des écoles. Une récente enquête de suivi menée par Statistique Canada auprès de la même population d'élèves que celle qui avait participé à une enquête antérieure (*Enquête de 1991 auprès des sortants*) fixe à 14,2 % le taux national d'abandon scolaire chez les jeunes de 22 à 24 ans. Cette analyse révèle que, pour diverses raisons, beaucoup d'élèves terminent leurs études secondaires en dehors du délai «normal». Accroître les taux de persévérance scolaire est un défi constant pour les écoles, mais il reste que le taux d'abandon scolaire est plus bas que jamais. Si l'on aborde les chiffres sous un autre angle, plus de 80 % des élèves persévèrent jusqu'à la fin de leurs études, comparativement à moins de 50 % il y a une génération à peine.

- **Alphabétisation des jeunes** – Les résultats d'un important sondage international sur l'alphabétisation publiés en 1995 viennent appuyer ce que nous savons déjà par des sondages semblables au pays – que les jeunes Canadiennes et Canadiens sont plus alphabétisés que les Canadiennes et Canadiens plus âgés. L'éducation n'est qu'un des nombreux facteurs qui contribuent au niveau d'alphabétisation d'une personne, mais au Canada, la scolarité en est le meilleur indicateur. Ce qui est ironique, c'est que la majorité des adultes qui obtiennent des résultats médiocres aux tests de lecture, d'écriture et de calcul sont très satisfaits de leur capacité de lire et d'écrire et ne considèrent pas leur niveau d'alphabétisation comme un problème lié à leur emploi.

- **Tests internationaux** – Toute comparaison internationale du rendement scolaire est extrêmement complexe, et les analyses doivent tenir compte de nombreux facteurs. Il est rare que les rapports sur la «médiocrité» tiennent compte des limites statistiques ou des variations entre les échantillons. Par exemple, il y a des pays qui participent à certaines études mais pas à d'autres; les pays participants ont des façons différentes de choisir les élèves qui se présenteront aux tests (certains ne choisissent que leurs meilleurs); les pays participants ne sont pas évalués en fonction de leur propre programme d'études; on ne fait aucun effort pour rajuster les résultats à la lumière des circonstances de différents pays. Malgré ces difficultés, les données dont nous disposons indiquent que le Canada se trouve près de la moyenne de pays comparables.

- **Temps d'enseignement** – Selon un autre mythe populaire, l'année scolaire est plus longue dans des pays comme le Japon et l'Allemagne (243 et 240 jours respectivement), tandis que les élèves du Canada vont à l'école à peine de 180 à 185 jours par année. En fait, le nombre d'heures d'enseignement par année est plus élevé au Canada qu'au Japon. Au palier secondaire, les élèves du Canada reçoivent en moyenne 952 heures d'enseignement, comparativement à 933 au Japon.

- **Coûts de l'éducation** – Les coûts de l'éducation au Canada correspondent à ceux d'autres pays industrialisés. L'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) a constaté, en se fondant sur la mesure la plus fiable de l'«effort national», c'est-à-dire les dépenses par élève relativement à la richesse de chaque pays mesurée par le PIB, que le Canada se classe au neuvième rang sur 20 pays pour les dépenses consacrées aux paliers élémentaire et secondaire, et au dixième pour ce qui est des dépenses au palier postsecondaire. Lorsqu'on dit que le Canada est le pays qui consacre le plus d'argent à l'éducation, on inclut dans les chiffres l'éducation postsecondaire, qui est financée en grande partie par le secteur public plutôt que par le secteur privé.

- **Participation aux études postsecondaires** – Le Canada est un des pays où le taux de participation aux études postsecondaires est le plus élevé au monde, même si la montée des droits de scolarité risque de mettre cette réalisation en danger.

- **Appui public pour le personnel enseignant et les écoles** – Loin d'avoir perdu confiance dans nos écoles, le public et, surtout, les élèves récemment diplômés et les parents estiment que notre système d'éducation réussit bien. Les déclarations générales de ceux et celles qui affirment que le public est «insatisfait» sont d'une fausseté flagrante. Plus particulièrement, lorsqu'on le compare à la confiance que le public accorde à d'autres institutions, l'appui de l'éducation publique est d'une stabilité remarquable.

Les adeptes de l'école à charte et d'autres critiques de l'éducation publique oublient aussi que sans un système scolaire efficace, le Canada n'aurait pas pu connaître ses réalisations économiques, comme une prospérité nationale relative et le statut de «meilleur pays du monde où vivre» que lui ont conféré les Nations Unies.

Cela ne veut pas dire qu'on ne peut pas faire mieux. Les écoles font face à d'énormes défis – dont plusieurs découlent de nos contextes social, politique et économique transformés. Or, les mythes au sujet de l'«échec» de l'école et les idées magiques relatives aux écoles à charte nous empêchent d'améliorer nos écoles actuelles. Nous n'avons pas besoin d'écoles «nouvelles» – nous devons nous retrousser les manches et mettre en oeuvre nos connaissances sur le développement sain de l'enfant, les écoles efficaces et la collaboration entre l'école et la collectivité.

Mythe 2 : Le mouvement de l'école à charte a inventé le choix.

Réalité : Les choix à l'intérieur du système public existent depuis longtemps, se multiplient et doivent être examinés attentivement.

Les adeptes de l'école à charte aiment prétendre qu'ils et elles seront les seuls à offrir des «choix» en éducation publique, mais il existe déjà beaucoup de choix. Les parents et les élèves peuvent traditionnellement choisir parmi les écoles privées, entre les écoles privées et les écoles publiques, ou parmi les écoles publiques, sans oublier parmi différents programmes dans les écoles. Les choix fondés sur la langue d'enseignement et la religion sont un aspect de notre histoire. Même aux États-Unis, les écoles ne sont pas aussi monolithiques que le laissent entendre les critiques. Selon Elmore et Fuller (1996), il y a des choix partout, mais pour certaines critiques de l'éducation américaine, c'est loin de suffire, ou l'on est loin d'avoir assez du bon type de choix pour le bon type de personnes (p. 187-188).

Le «manque de choix» est une critique fabriquée. Dans le cadre du Projet d'étude sur les écoles exemplaires, une étude canadienne d'envergure sur les écoles secondaires publiques du Canada, on a constaté que la plupart des parents des écoles étudiées étaient d'avis qu'ils avaient «certains choix quant à l'école que fréquenteront leurs enfants» (Gaskell, 1995, p. 16). Outre nos systèmes parallèles d'éducation fondés sur la langue et la religion, il existe de nombreux choix dans le système scolaire actuel financé par le secteur public. Ces choix comprennent toute une variété de programmes qui s'adressent à une clientèle diversifiée (élèves à risque, élèves doués, élèves plus âgés et élèves autochtones) (Gaskell, p. 16). La Fédération des enseignantes et enseignants de la Colombie-Britannique a publié récemment les résultats d'un sondage sur l'éventail des options offertes dans les écoles publiques de la Colombie-Britannique. Décrite comme une fenêtre minuscule qui s'ouvre sur le panorama plus vaste des choix offerts dans l'éducation publique, l'enquête porte sur des écoles qui offrent les possibilités suivantes :

- immersion en français;
- éducation à distance pour répondre aux besoins des élèves isolés;
- programmes destinés aux parents adolescents ou écoles qui ont des services de garderie;
- programmes parallèles à l'intention des jeunes sous surveillance;
- programmes d'initiation au travail dans les écoles secondaires;
- programme du baccalauréat international;
- programmes Montessori aux paliers élémentaire et secondaire;
- programmes d'étude des langues d'origine et des langues des premières nations;

BEST COPY AVAILABLE

- intégration dans les classes ordinaires des élèves en difficulté.

Il y a aussi une école de plein air, des écoles traditionnelles et fondamentales et des écoles-comptoirs (Fédération des enseignantes et enseignants de la Colombie-Britannique, 1996).

Le groupe Coalition for Public Education (1995a) note que de telles options tiennent compte des différentes façons dont apprennent les élèves et reflètent la diversité qui fait la richesse de notre société. La variété ne passe pas obligatoirement par les écoles à charte.

On pourrait certes offrir «plus de choix», mais à quel prix? Le choix peut entraîner la fragmentation. La question de savoir si la société est mieux servie lorsque les classes varient selon la langue, la culture, la compétence et le programme doit être discutée chaque fois qu'on élabore un nouveau programme cibié, pour les élèves en musique, par exemple, ou pour les élèves en difficulté d'apprentissage. Ces questions difficiles se règlent mieux en public, dans un débat ouvert et par des fonctionnaires élus démocratiquement – et non par un petit groupe de personnes qui se sont constituées en «conseils» d'écoles à charte, n'ayant que leurs propres intérêts à prendre en considération.

Mythe 3 : Les écoles à charte offrent également le choix à tous et toutes.

Réalité : Quiconque a plus de «capital culturel» aura toujours plus de «choix».

Les adeptes des écoles à charte prétendent que les écoles à charte démocratiseront le choix et l'étendront à d'autres personnes qu'à celles qui ont les moyens de se payer des écoles privées ou qui sont très douées.

> La loi interdit aux écoles à charte de filtrer les élèves, d'exclure les enfants en difficulté ou d'exiger des droits de scolarité. Cela signifie que la richesse ou la capacité ne sont plus des facteurs déterminants. Les écoles à charte ne privilégient pas les riches et les plus capables, mais elles étendent aux familles à revenu faible et moyen les possibilités dont les riches sont actuellement les seuls à bénéficier* (Raham, 1996, p. 28).

Des recherches en cours sur le choix scolaire indiquent que ce dernier accentue les iniquités de l'éducation parce que des parents plus instruits, à revenu plus élevé et plus engagés sont plus susceptibles de profiter des initiatives relatives au choix scolaire (Fuller et Elmore, 1996; Fondation Carnegie pour l'avancement de l'enseignement, 1992). Gaskell (1995) signale que la «possibilité de choisir ne fait qu'accroître l'avantage relatif» (et, par extension, le désavantage relatif) et que les «détracteurs du mouvement du choix sont nombreux à soutenir qu'il va aiguiller les meilleurs élèves dans des écoles d''élite', qu'il va attirer des familles qui pourraient revendiquer un meilleur enseignement public en leur proposant des formules de rechange pour les satisfaire et les apaiser, et qu'il finira par accentuer les disparités dans les services éducationnels dispensés» (p. 7-8).

Elmore et Fuller (1996), qui ont réuni les données empiriques les plus exhaustives sur le choix scolaire aux États-Unis, font remarquer ce qui suit :

> La plupart des théories du marché supposent qu'il est possible de décrire les préférences des consommateurs et consommatrices et de les regrouper de façon relativement simple, et que tous les consommateurs et consommatrices — plus ou moins engagés dans le même processus de recherche rationnelle de choix qui maximisent la valeur — se fondent sur des renseignements semblables et ont peu de contraintes pratiques* (p. 197-198).

Ils signalent que la recherche sur la «théorie des marchés» dans le contexte du choix scolaire jette énormément de doutes sur cette opinion simpliste (p. 198). Le marché de l'éducation est comme tous les autres : le choix n'est pas réparti également entre les clients et clientes.

Lorsqu'il s'agit de vendre des réfrigérateurs, ce ne sont pas tous les clientes et clients éventuels qui ont le moyen de se payer chaque modèle. Il y a encore plus important : chaque acheteuse et acheteur éventuel d'un réfrigérateur en particulier a peut-être autant de valeur pour le marchand, mais ce ne sont pas tous les «clients et clientes» d'une école donnée qui sont aussi désirables dans

une optique de bilan comptable. En éducation, certains enfants nécessitent plus de ressources que d'autres. Ce que certains enfants peuvent offrir comme rendement de l'investissement — si l'on s'exprime en termes mécanistes – peut sembler limité. Sur ce marché, les clientes et clients ne peuvent pas tous être considérés comme égaux. Malgré des lois qui interdisent techniquement l'«écrémage», il y a des mesures directes et indirectes de dissuasion à l'oeuvre :

1. **L'application de critères (dont les normes de rendement) par les écoles à charte pour choisir les élèves** – Dans son analyse récente des lois sur les écoles à charte des États-Unis, l'American Federation of Teachers (1996) signale que «trois États permettent de cibler des élèves en fonction de leurs aptitudes scolaires et deux États sont vagues ou muets à ce sujet. Jusqu'à maintenant, rien n'indique qu'il y a discrimination fondée sur des exigences scolaires rigoureuses, mais il vaut la peine de suivre la situation à mesure que le nombre d'écoles à charte augmente.»* (p. 24). Selon Dobbin (1997), les écoles de la Grande-Bretagne peuvent demander l'autorisation d'appliquer des critères de rendement pour choisir les élèves. Il ajoute que l'on estime à 30 % la proportion des écoles polyvalentes [de la Grande-Bretagne] qui ont recours à une «sélection secrète» (p. 10)[2]. Il n'est pas étonnant que trois des huit écoles à charte de l'Alberta soient réservées aux élèves «doués». La loi de la province oblige à accepter un élève sans discrimination, seulement si l'élève en cause est au nombre de ceux et celles «pour qui le programme est conçu» – c'est-à-dire qu'il n'est pas nécessaire d'accepter des élèves non doués. On peut nier l'élitisme inhérent à cette façon de procéder, mais lorsqu'une école s'appelle «ABC» (pour All the Best Children — c'est à dire tous les meilleurs élèves), le message est très clair.

2. **La perception de droits «volontaires» et d'autres mesures de dissuasion** – Les lois sur les écoles à charte des États-Unis interdisent actuellement la perception de droits de scolarité, mais pas d'autres types de frais (sous forme notamment de dons et de cadeaux). Les droits «volontaires» posent un problème parce que, même si

> des États ont reconnu comme il se doit que les écoles à charte devraient pouvoir accepter des dons, des cadeaux et des subventions [...], certaines écoles à charte cherchent énergiquement à obtenir des dons trimestriels des parents. Ces dons des parents sont supposés être volontaires, mais la contribution trimestrielle risque de devenir un outil de sélection. Les parents qui ne peuvent pas contribuer peuvent se laisser intimider et penser que leurs enfants ne seront pas les bienvenus dans l'école à charte, ou considérer les dons comme une forme à peine voilée de droits de scolarité»* (American Federation of Teachers [AFT], 1996, p. 15).

Comme les frais de transport ne sont habituellement pas inclus, seules les familles qui en ont les moyens et possèdent une automobile peuvent envisager certaines écoles en particulier.

Les écoles à charte de la Nouvelle-Zélande ont imposé, pour chaque élève, des droits fondés sur la capacité de payer des parents d'une région précise. Comme les parents des secteurs mieux nantis ont manifestement les moyens de payer plus que ceux des secteurs plus pauvres, cette pratique a créé une inégalité accrue dans le système d'éducation (Dobbin, p. 16). (Voir aussi *Mythe 6 : Les écoles à charte favorisent l'équité.*) D'autres coûts peuvent s'ajouter, ce qui rend hors de portée le prix d'admission. Une école à charte qui enseigne surtout la musique peut «encourager fortement» les cours privés supplémentaires. Une école secondaire de haute technologie peut promouvoir la valeur des télécommunications entre l'école et le foyer et décourager ainsi subtilement les familles pauvres de demander l'admission. Le transport peut devenir un problème logistique et financier. Il est peu probable que des parents qui habitent les quartiers pauvres du centre-ville présentent une demande d'admission à une école de banlieue à une heure de route, car le trajet en autobus serait long.

3. **L'utilisation accrue de contrats d'engagement des parents** – En obligeant les parents à maintenir un «certain niveau de participation à l'école», on favorise ceux qui participent déjà directement à l'éducation de leurs enfants. Les familles monoparentales ou celles qui n'ont pas un parent à la maison auraient de la difficulté à satisfaire à l'exigence de certaines écoles à charte de faire la période «recommandée» de bénévolat en classe, ou n'y arriveraient tout simplement pas. On ne peut pas dire que les parents qui ne sont pas à l'aise avec la langue d'enseignement, qui s'inquiètent de leur propre capacité scolaire, qui n'ont pas de moyen de transport ou qui sont autrement moins disposés à faire du bénévolat ou capables de le faire ont un «choix égal». L'AFT (1996) affirme qu'«il ne faut pas se servir de la participation des parents comme moyen détourné de sélection en fonction de la race ou de la classe»* (p. 15). Les parents qui ont de faibles connaissances de la langue d'enseignement ou une éducation limitée peuvent très bien se sentir moins à l'aise dans le rôle d'aide-enseignant ou d'aide-enseignante[3].

4. **Valeurs culturelles implicites** – Les écoles ont de nombreuses façons de transmettre leurs valeurs culturelles. Une nouvelle école à charte peut se dire non confessionnelle, mais si elle annonce en arabe seulement, elle fait passer un message bien précis. Une école qui préconise un programme d'études fondé sur les «grands classiques» révèle son ouverture à d'autres voix. L'«école secondaire des valeurs familiales» peut accepter des adolescentes qui sont mères célibataires, mais elle n'aura probablement pas à le faire.

   Les valeurs et les hypothèses culturelles et sociales des parents et des élèves semblent jouer un rôle important, tant dans leur tendance à choisir que dans leur type de choix. Les minorités culturelles qui apprécient que leurs jeunes enfants fréquentent l'école du voisinage hésiteraient à les envoyer à une école plus éloignée (Petronio, 1996, p. 35). Dans son rapport sur la réaction de jeunes Noirs et Noires des quartiers pauvres du centre-ville de Saint-Louis à un programme de choix scolaire, Wells (1996) constate que «même si des "mesures objectives" de la qualité de l'école jouent vraiment un rôle [dans les décisions au sujet du choix

> scolaire], les sentiments de familiarité, de solidarité ethnique et de proximité de l'école peuvent constituer une orientation plus puissante»* (p. 23).

Barlow et Robertson (1994) signalent qu'en dépit du fait que les écoles à charte doivent «en principe, choisir tout élève admissible», les pouvoirs qui leur sont accordés permettent aux écoles d'utiliser un grand nombre de filtres intentionnels et non intentionnels, qui vont du droit d'orienter la philosophie et le programme d'études jusqu'à celui d'expulser les élèves «qui ne conviennent pas»* (p. 203).

Le choix scolaire mine notre responsabilité collective d'assurer la réussite de *toutes les écoles* et d'assurer une éducation de grande qualité à *tous les élèves*. En effet, il refile à chaque parent et élève la responsabilité de trouver la meilleure école (Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, 1996b, p. 27). Comme Jonathan Kozol l'a signalé (1996) :

> On ne peut choisir que parmi ce que l'on connaît [...]. Et les gens ne peuvent choisir que parmi ce à quoi ils pensent avoir droit et ce qu'ils pensent pouvoir recevoir... Obliger l'individu à ouvrir des portes afin de trouver une meilleure éducation pour un enfant est attirant pour les conservateurs, parce que leur foi dans l'ambition et l'autonomie individuelles est ainsi réaffirmée. Demander toutefois à quelqu'un d'ouvrir des portes que nous avons verrouillées au préalable est tout à fait injuste* (p. 63).

Le lien entre le choix et l'accès aux ressources – qu'il s'agisse d'argent, d'influence ou de temps – est tellement fondamental qu'il est à peine nécessaire de le répéter. Maynes (1996) signale que le choix scolaire est accessible pour ceux et celles qui ont les ressources nécessaires afin de profiter des choix possibles. Pour la plupart des familles pauvres, le seul choix, c'est l'école où les élèves peuvent se rendre à pied (p. 17). La Coalition for Public Education (1995b) résume la situation en termes simples et directs : «Comme pour tout choix de consommation, ceux et celles qui ont plus d'argent ont plus de choix.»*

Mythe 4 : ***La concurrence découlant des forces du marché améliore la qualité de l'éducation.***

Réalité : ***En adoptant la formule de l'école à charte, certaines écoles peuvent s'«améliorer», mais seulement au détriment des autres.***

L'Institut Fraser affirme que «le choix scolaire donne [...] au marché une incitation à produire de meilleurs services scolaires pour tous les élèves»* (Raham, 1996, p. 10-11).

Les écoles à charte appliquent à l'éducation le principe de la concurrence sur le marché – les écoles se disputent entre elles pour attirer et inscrire les élèves, et leur effectif détermine leur financement. En théorie, si elles n'en inscrivent pas suffisamment, elles devront fermer. Les parents et les élèves se renseignent à droite et à gauche avant de choisir une école, qu'on leur vend avec enthousiasme. Comme l'argent des contribuables suit chaque élève, les écoles à charte détournent les fonds du système public, détournent l'attention des réformateurs et réformatrices scolaires et détournent également les parents les plus préoccupés et les plus éloquents. La concurrence entre les écoles crée de fortes demandes pour les élèves qui, déjà, ont les meilleures chances de réussir dans nos écoles. Elle porte les écoles à éviter de servir les enfants en difficulté et les enfants handicapés qui peuvent nécessiter plus que leur «part» des ressources, sans toutefois rehausser le profil de l'école dans des domaines clés de la commercialisation comme les résultats aux tests standardisés. La concurrence entre les écoles donne lieu à des mécanismes de tri ou de filtrage qui font que seuls les «meilleurs» élèves sont choisis. Les écoles à charte et les autres écoles à choix qui sélectionnent les élèves à partir de leur rendement scolaire antérieur écrèment les élèves les plus forts – les plus performants étant concentrés dans les écoles à charte et autres écoles «à choix», les moins performants demeurant dans les écoles publiques du voisinage (Fuller, 1996, p. 38). Avec moins d'élèves, celles-ci recevraient moins de fonds publics pour éduquer les élèves à risque élevé, en difficulté ou qui supposent un coût plus élevé. De cette façon, on finit par affaiblir le système public et diminuer la qualité de l'éducation.

Selon une étude de l'OCDE sur le choix scolaire (citée dans la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, 1996b, p. 31), il n'est pas nécessaire que la perte de financement soit importante pour avoir un impact majeur sur les écoles publiques :

> À l'expérience, il s'avère que *la proportion des «décideurs actifs» ne doit pas nécessairement être énorme pour avoir un impact significatif sur les systèmes scolaires.* On le constate surtout lorsque les moyens financiers de l'école sont directement liés aux effectifs. Si une école publique perd 10 pour cent de ses élèves, et par conséquent 10 pour cent de son revenu, les conséquences sont graves, car une classe de 27 élèves est aussi

BEST COPY AVAILABLE

> coûteuse qu'une classe de 30. Le régime d'inscriptions libres est en général une forte incitation à la compétition pour attirer les élèves. [italiques dans l'original]

Autrement dit, les valeurs du système des écoles à charte finiront par contaminer ce qui reste du système public.

La métaphore marchande qui sous-tend le choix scolaire explique pourquoi l'augmentation des choix offerts aux parents accroît la stratification sociale des écoles. Cette évolution se trouve dans la nature même des marchés :

> Les marchés différencient les produits et segmentent les consommateurs et les consommatrices en permettant le libre jeu des préférences face à des solutions possibles. Les distinctions établies par les marchés comprennent notamment celles qui sont fondées simplement sur la capacité de choisir des consommateurs et des consommatrices ou sur leur tendance à le faire. Il ne faudrait pas s'étonner que certains parents soient relativement désavantagés lorsqu'il s'agit de comprendre s'ils ont des choix ou quels pourraient être ces choix s'ils devaient les exercer* (Elmore et Fuller, 1996, p. 191).

Beaucoup d'institutions auxquelles la loi permet d'accorder des chartes n'ont pas les compétences spécialisées ni les ressources nécessaires pour surveiller et appliquer les chartes. Afin de souligner la distinction importante entre un «marché» de l'éducation et un marché financier, Molnar cite le cas d'une école à charte de la Californie qui a fait faillite lorsque son financement a été terriblement mal géré. Il tient les propos suivants :

> Pour certains adeptes des écoles à charte, l'échec d'Edutrain est un exemple où le marché de l'éducation a imposé sa discipline. Le seul problème que pose cette logique, c'est que le «marché» de l'éducation n'a pas puni les personnes qui ont créé Edutrain de la même façon qu'un marché financier punit les personnes qui investissent dans les valeurs mobilières et les obligations lorsque les prix des actions dégringolent ou qu'un émetteur d'obligations est défaillant. Les personnes que le fiasco Edutrain a punies, ce sont les enfants qui ont fréquenté l'école et ont vu leurs études perturbées, ainsi que les contribuables et les élèves du district scolaire unifié de Los Angeles qui ont perdu l'argent investi et n'en ont rien tiré en retour. Le marché des écoles à charte se nourrit des revenus fournis par les contribuables, même en cas d'échec. C'est un marché qui socialise les risques financiers et privatise les gains* (1996a, p. 160).

La différence entre l'échec d'un produit ou d'une entreprise et celui d'une école, c'est qu'il est «beaucoup plus facile de radier un placement perdu qu'une possibilité d'éducation perdue pour les enfants»* (Fuller, 1996, p. 38).

Henig (1994) affirme que l'expérience des forces du marché que les Américains ont connue dans leur vie de tous les jours les a laissés circonspects face aux affirmations théoriques et exagérées au sujet des merveilles et des

dangers des marchés (p. 100). Nous devrions être tout aussi circonspects lorsque l'on considère ces forces comme le moyen d'améliorer nos écoles. Molnar (1996a) nous rappelle ce qui suit :

> Aucun esprit d'entreprise ne compensera le manque de ressources pour pourvoir aux besoins [des enfants les plus pauvres des États-Unis]. C'est en fait le marché qui a détruit les quartiers où ces enfants vivent et qui a ébranlé les adultes sur lesquels ils comptent. Libérer les forces du marché dans les écoles publiques ne fera qu'aggraver le problème* (p. 167).

Et doubler les torts d'un affront.

L'idée que la concurrence du marché améliorera la qualité de l'éducation en offrant un plus grand choix est fondée sur des prémisses imparfaites. L'éducation est alors vue comme un produit dont les parents et les élèves sont les seuls consommateurs et consommatrices. On oublie que d'autres intervenants et intervenantes ont un investissement civique et financier légitime dans la nature et la qualité de nos écoles. Les adeptes des écoles à charte supposent que tout le monde a les mêmes renseignements, occasions et contraintes pour faire les meilleurs choix en vue de l'éducation de nos enfants. C'est faire preuve soit de naïveté, soit d'ignorance délibérée. Un choix plus grand repose sur l'accès aux ressources (financières ou autres). Si les forces du marché améliorent la qualité de l'éducation, elles ne le font que pour quelques personnes privilégiées, au détriment de la grande majorité.

Mythe 5 : Les écoles à charte améliorent le programme d'études, l'enseignement et le rendement de l'élève.

Réalité : Les conclusions de la recherche disent le contraire.

Les personnes qui créent les mythes promettent des résultats améliorés et une surveillance attentive :

> Les écoles à charte doivent démontrer qu'elles peuvent améliorer l'acquisition du savoir par les élèves [...]. On s'attend à ce que les écoles à charte fournissent un milieu scolaire différent afin d'améliorer l'apprentissage des élèves* (Alberta Education, 1995, p. 1-2).

> Les réalisations scolaires ont été plus que satisfaisantes, les écoles à charte obtenant souvent de très bons résultats aux évaluations de l'État ou aux tests standardisés* (Freedman, 1996, p. 27).

> Le protocole rigoureux d'évaluation des chartes signifie que les résultats des innovations seront diffusés, ce qui permettra de les étudier et de les reproduire ou, au besoin, d'en reconnaître l'échec et de les laisser tomber avant d'en généraliser l'adoption* (Raham, 1996, p. 24).

Ces promesses n'ont pas encore été tenues.

Dans leur analyse des preuves empiriques découlant de plusieurs études sur la mise en oeuvre du choix scolaire, Fuller et Elmore ont conclu qu'il y a un «manque troublant de preuves marquantes que l'admission dans une école à choix entraîne de fait un gain mesurable du rendement»* (Fuller, p. 38). Leur projet fait suite à une série de colloques de trois ans parrainés par l'École d'éducation de la Harvard University. De même, Molnar (1996c) signale que l'analyse que Whitty a faite de la recherche effectuée sur le choix scolaire aux États-Unis, en Grande-Bretagne et en Nouvelle-Zélande, «révèle peu de preuves pour appuyer l'affirmation selon laquelle la création de marchés de l'éducation améliorera le rendement des élèves». Les preuves disponibles indiquent toutefois que les «marchés de l'éducation aggraveront probablement les inégalités qui existent déjà dans le milieu scolaire»* (p. 6).

Les entreprises privées, comme Education Alternatives Inc. (EAI), qui se sont imposées par suite d'une loi sur les écoles à charte, n'ont pas réussi à montrer l'amélioration promise dans le rendement de l'élève (même si elles ont dépensé plus d'argent des contribuables par élève, ont sabré dans les salaires des enseignants et des enseignantes et ont été accusées de plusieurs violations de la loi).

Dans son étude récente effectuée pour le compte de l'Indiana Education Policy Center, Buechler «a trouvé peu de preuves systématiques indiquant que les écoles à charte avaient amélioré le rendement des élèves»* (Molnar, 1996a,

p. 156). Dans sa recherche sur les écoles à charte de la Nouvelle-Zélande (qui existent depuis 1989), Wylie (1995-1996, 1995) a constaté que des 239 écoles qu'elle a étudiées, une seule avait apporté des modifications fondamentales au programme d'études ou aux méthodes d'enseignement. Elle signale en outre qu'il n'y a pas de réponse définitive à la question de savoir si l'école a eu une incidence sur l'acquisition du savoir par l'élève, même si les examens, les évaluations et les rapports sont plus nombreux (1995-1996, p. 56). La promesse d'un changement aux programmes d'études dans les écoles subventionnées de la Grande-Bretagne n'a pas non plus été tenue; la tendance a plutôt été vers ce qu'on a appelé un «traditionalisme réinventé» (Dobbin, 1997, p. 10) – un retour aux sources sous le voile du postmodernisme. Citant le rapport de l'OCDE intitulé *L'école : une affaire de choix*, Berthelot (1995) signale que le «changement le plus répandu a consisté en l'adoption de directives concernant l'habillement et l'obligation de porter un uniforme» (p. 6). Selon Bierlein (1996), le manque de financement est considéré comme une des principales raisons (ou excuses) pour lesquelles les écoles à charte des États-Unis «n'appuient pas un large éventail de cours au choix ou de programmes d'athlétisme qui retirent souvent des fonds aux cours théoriques de base»* (p. 3). Au lieu d'augmenter les choix, cette situation ne peut que limiter le programme d'études.

Le manque de preuves directes de l'impact du choix sur le rendement des élèves qui demeurent dans les écoles du voisinage est tout aussi important – même si des recherches antérieures indiquent que «lorsque les élèves peu performants sont concentrés dans la même classe, ils ont tendance à étouffer leur rendement mutuel»* (Fuller, 1996, p. 39).

Le manque de preuves empiriques – et l'abondance de rhétorique – rend difficile la mesure exhaustive de l'effet des écoles à charte, et c'est peut-être à dessein. D'après un récent rapport du General Accounting Office aux États-Unis, «aucune loi d'État n'exige la collecte de données de base essentielles pour déterminer si les écoles à charte sont plus efficaces que les écoles publiques ordinaires en ce qui a trait à l'éducation des élèves»* (AFT, 1996, p. 25). En outre, les adeptes des écoles à charte que sont Finn, Bierlein et Manno (cités dans Bracey, 1996, p. 129) affirment qu'ils «n'ont pas encore vu un seul État qui a un plan réfléchi et bien élaboré pour évaluer son programme des écoles à charte»*. Cela pose un problème particulier, étant donné qu'on affirme que «la raison d'être des écoles à charte, c'est de produire de meilleurs résultats en contrepartie d'une plus grande liberté»*.

De plus, il est difficile d'imaginer comment le fait de permettre à des enseignantes et enseignants non certifiés de travailler dans des écoles à charte (comme ils peuvent maintenant le faire dans certains États américains) en touchant un salaire moindre améliorera l'enseignement ou le rendement des élèves. Il s'agit plutôt d'un reflet de ce que Molnar (1996a) considère comme une «hostilité à l'égard des syndicats d'enseignement et des exigences relatives au certificat auxquelles les enseignantes et les enseignants ont satisfait» et affirme que «c'est à certains égards comme si l'on essayait de

résoudre le problème de l'accès aux soins de santé en permettant à quiconque peut attirer des patients de pratiquer la médecine»* (p. 162). Il ne faut pas s'étonner qu'une méta-analyse récente de 60 études de recherche primaire a révélé que la présence de toutes sortes de ressources scolaires, y compris l'investissement dans des ressources liées au personnel enseignant, a une incidence favorable sur le rendement des élèves. L'étude a conclu plus précisément ce qui suit :

> Il y a, entre les ressources scolaires et le rendement des élèves, des liens systématiques qui sont assez importants pour avoir une incidence considérable sur l'éducation. Des variables relatives aux ressources globales comme les dépenses par élève indiquent l'existence de liens solides et constants avec la réussite. Il y a aussi un lien positif entre le rendement des élèves et des écoles et des classes moins nombreuses. En outre, les variables liées aux ressources qui essaient de décrire la qualité des enseignantes et enseignants (compétences, formation et expérience), révèlent des liens très solides avec le rendement des élèves* (Greenwald, Hedges et Laine, 1996, p. 384).

Nous savons par quels moyens améliorer le rendement des élèves, et ce n'est pas par les écoles à charte.

Mythe 6 : Les écoles à charte favorisent l'équité.

Réalité : Il y a de plus en plus de preuves que les écoles à charte favorisent l'iniquité partout où elles sont établies.

Malgré leurs racines dans la droite politique, les adeptes des écoles à charte se sont approprié la terminologie de la gauche : «[Les nantis] n'ont pas besoin d'écoles à charte. Les pauvres et les personnes désavantagées n'ont toutefois jamais eu de tels choix. Ce sont eux et leurs enfants qui fréquentent des écoles et des programmes défavorisés qui ont besoin d'écoles à charte»* (Freedman, 1996, p. 34).

Il suffit toutefois de gratter un peu à la surface pour voir clairement que pour certains adeptes des écoles à charte et d'autres écoles à choix, l'équité est le problème et non le but. Selon John Chubb, le problème des écoles publiques, c'est qu'elles doivent accepter quiconque se présente (Kozol, 1993, p. 18).

Les écoles à charte, à dessein ou par effet, ne répondent pas à la diversité des besoins et des valeurs, comme le prétendent leurs adeptes; elles répartissent plutôt cette diversité, assurant ainsi que les enfants à l'intérieur d'une école à charte se ressemblent davantage par la race et la classe que dans la plus grande collectivité. C'est la conclusion à laquelle en sont arrivés un certain nombre de chercheurs et chercheuses, dont Fuller et Elmore (1996). Dans *Who Chooses? Who Loses? Culture, Institutions, and the Unequal Effects of School Choice*, les recherches empiriques disponibles concluent que l'«accroissement du choix scolaire accentuera probablement la séparation des élèves en fonction de la race, de la classe sociale et des antécédents culturels»* (p. 189). Les auteurs ont constaté que c'est vrai même lorsque des programmes à choix visent précisément à réduire les iniquités (Henig, 1996; Lee, Croninger et Smith, 1996; Martinez, Godwin et Kemerer, 1996; Waterman et Murnane, 1992; Wells, 1996; Witte, 1996) – ce qui indique que les bonnes intentions ne peuvent pas vaincre les forces d'attraction de la concurrence qui s'exercent sur les écoles.

Les auteurs d'un rapport du Southwest Educational Development Laboratory (cité dans AFT, 1996, p. 24) signalent ce qui suit :

> Même si l'on a souvent fait valoir les écoles à charte comme stratégie de choix pour accroître les chances en éducation des élèves désavantagés, la grande majorité des écoles actuelles ne visent pas les élèves peu performants. C'est vrai au Colorado, où quelques-unes seulement des 16 écoles à charte de l'État sont conçues afin d'attirer des élèves à risque, ainsi qu'en Californie, où les écoles à charte sont souvent regroupées dans des collectivités mieux nanties et servent des élèves plus avantagés* (Insights, 1995, p. 5).

En Alberta, quatre des huit écoles à charte actuellement ouvertes sont conçues pour des élèves très performants, ce qui comprend l'école ABC. Un sondage sur les écoles à charte de l'Arizona révèle que 4 p. 100 seulement des quelque

BEST COPY AVAILABLE

7 000 élèves inscrits étaient des élèves en difficulté et que moins du tiers des 46 écoles répondaient aux besoins des enfants handicapés. Le directeur d'une école à charte de l'Arizona aurait affirmé ce qui suit : «Nous disons aux parents que les écoles publiques s'occupent des élèves en difficulté. Nous ne pouvons pas tout faire»* (McKinney, 1996, p. 22).

Ces constatations sont conformes aux résultats d'une enquête effectuée par l'Education Commission for the States et le Center for School Change de l'University of Minnesota. On a analysé 110 écoles à charte de sept États et posé des questions sur la nature des élèves que l'école devait desservir. Si la moitié des écoles ont déclaré qu'elles accueilleraient des élèves à risque, les deux tiers «n'étaient pas conçues pour servir des enfants ayant des troubles d'apprentissage»* et 19 seulement des 110 écoles pouvaient répondre aux besoins des élèves ayant des handicaps physiques (Medler et Nathan, 1995, p. 23, 9). Il convient de signaler que la loi ne définit pas toujours clairement l'expression «à risque», ce qui fait qu'elle pourrait prêter à diverses interprétations (AFT, 1996, p. 15).

Les écoles à charte étant fort compétitives, leur tendance à exclure les élèves en difficulté est très réelle. Citant des recherches sur les écoles subventionnées, Kuehn (1995) explique ce qui suit :

> Dans un système fondé sur un marché de l'éducation, les élèves en difficulté peuvent rendre l'école plus difficile à vendre. Des recherches effectuées en Grande-Bretagne indiquent que les stratégies les plus efficaces consistent 1) à recruter plus d'élèves qui devraient être performants sur le plan scolaire et 2) à exclure les élèves qui risquent de ne pas l'être. La tendance à délaisser l'intégration des enfants en difficulté dans la classe ordinaire soulève des préoccupations en Grande-Bretagne. Ces élèves sont considérés comme des obstacles qui empêchent d'obtenir des résultats aux tests qui pourraient servir à la commercialisation de l'école par comparaison à d'autres établissements d'enseignement* (p. 16).

Comme on tend de plus en plus à diffuser les résultats obtenus par les écoles aux tests standardisés, les résultats peuvent servir d'outils de commercialisation pour attirer les parents qui sont à la recherche d'une école pour leurs enfants (Berthelot, 1995, p. 4)[4]. Les élèves en difficulté et d'autres élèves risquent de faire baisser les résultats des tests et, partant, de rendre l'école moins attrayante.

Les auteurs d'un rapport publié en Grande-Bretagne par le Child Poverty Action Group (*Education Divides: Poverty and Schooling in the 1990s*) ont constaté que «les écoles subventionnées n'ont pas fait grand-chose pour aider les enfants les plus pauvres, si l'on en juge par une enquête effectuée auprès de 55 administrations locales de l'éducation, qui a révélé qu'environ 8 p. 100 seulement des écoles en question desservaient des secteurs désavantagés»* (Budge, 1995, p. 4). L'enquête a porté sur plus de la moitié des autorités locales de l'éducation du pays.

En Nouvelle-Zélande, les réformes de l'éducation à l'origine des écoles à charte ont «mis en place la conjoncture propice à l'évolution rapide d'un système d'éducation à deux paliers fondé sur la classe sociale»* (Dobbin, 1997, p. 15). À propos de l'élimination des zones scolaires, Dobbin signale ce qui suit :

> L'élimination reflète la philosophie du libre marché qui est celle des réformes. Les parents doivent avoir un choix illimité afin de pouvoir chercher la meilleure école pour leurs enfants, et la souveraineté du consommateur et de la consommatrice qui en découle vise à forcer les écoles à se disputer l'intérêt des parents. L'école obtient une subvention fixe par élève inscrit et, si l'élève est «transféré» à une autre école, la subvention le suit* (p. 15).

En ce qui concerne l'équité, les recherches effectuées sur les écoles à charte de la Nouvelle-Zélande (dont le résumé est tiré de Dobbin, 1997) indiquent que :

- les écoles dites «bonnes», dont l'effectif est avant tout blanc et de classe moyenne, sont identifiées et choisies principalement parce qu'elles avaient une bonne réputation, plutôt qu'en fonction du programme d'études ou d'autres raisons scolaires (p. 15).

- la perception de droits est un facteur important qui contribue à l'inégalité – fixés par le conseil scolaire local, les droits sont établis en fonction du revenu des parents («les conseils des écoles de secteurs pauvres fixent naturellement les droits en fonction des revenus des parents. Les écoles des secteurs mieux nantis fixent des droits plus élevés»). Une étude de la Commission de la responsabilité sociale de l'Église anglicane a révélé que ces droits entraînent, sur le plan du financement des écoles pauvres et des écoles mieux nanties, de grands écarts, qui dépassent 180 000 $ pour l'école moyenne de 1 200 élèves (p. 16).

- les écoles qui perdent des élèves au profit des «bonnes» écoles se retrouvent avec des ressources réduites et «un nombre disproportionné d'élèves qui ont des difficultés d'apprentissage ou d'élèves qui proviennent de familles pauvres et qui ont besoin de plus d'attention». L'anxiété et le stress qui en découlent pour les enseignants et les enseignantes en ont poussé beaucoup à abandonner la profession. Le gouvernement néozélandais permet aussi d'embaucher des enseignantes et enseignants non certifiés* (p. 16-17).

Dobbin conclut que les écoles à charte de la Nouvelle-Zélande contribuent à y créer des scissions fondées sur la classe :

> À cause de la commercialisation des écoles, les parents s'identifient moins à leur quartier et à leur collectivité et davantage à leur classe sociale [...]. Que ce soit à dessein ou à cause du fait que beaucoup de Maori et d'insulaires du Pacifique sont pauvres, le changement de l'effectif [scolaire] a été

> caractérisé par une «fuite des élèves blancs», qui abandonnent les écoles mixtes pour se réfugier dans des écoles de classe moyenne exclusivement blanches* (p. 18, 16).

Une étude réalisée par l'OCDE en 1994 au sujet du choix scolaire a aussi révélé que les familles relativement nanties sont plus susceptibles de participer au choix scolaire que les familles désavantagées. L'OCDE (citée dans la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, 1996b, p. 30) déclare ce qui suit :

> Le choix rend difficile la poursuite de certains types de politiques éducatives [...]. Il existe des preuves concluantes, dans un certain nombre de pays, que le choix peut renforcer la ségrégation sociale. Cela peut arriver parce que certains groupes privilégiés sont plus actifs dans la recherche d'écoles qui correspondent le mieux à leurs souhaits. Il se peut aussi que ces écoles soient situées dans des zones plus favorisées, où les résidents et résidentes continuent à avoir un accès privilégié aux écoles lorsqu'elles sont pleines.

Des groupes comme l'Institut Fraser, qui invoquent subitement l'équité pour faire mousser les écoles à charte, font preuve d'un cynisme remarquable. La promesse que le choix scolaire améliorera l'équité sonne plutôt creux lorsque les mêmes adeptes sont souvent intervenus pour s'opposer au financement suffisant des écoles publiques et pour soutenir que la pauvreté chez les enfants, par exemple, est très exagérée.

Mythe 7 : Les résultats des écoles à charte à l'échelle internationale sont favorables.

Réalité : D'après la recherche, l'expérience internationale avec les écoles à charte montre que celles-ci n'ont pas tenu promesse.

Freedman (1996) affirme que «[les écoles à charte] ont déjà fait leurs preuves en améliorant considérablement la prestation de services scolaires publics dans des démocraties occidentales»* (p. 12).

Il a tort. Il est vrai que le mouvement des écoles à charte prend de l'ampleur aux États-Unis (et la tendance pourrait très bien se maintenir, car le président Clinton en est un ardent partisan). Depuis que le Minnesota a adopté la première loi sur les écoles à charte en 1991, 25 États et le District de Columbia ont adopté des lois autorisant la création d'écoles à charte (il y avait 11 États à la fin de 1994). Les mesures législatives varient d'un territoire à l'autre – sur les 246 écoles approuvées, 110 sont ouvertes et comptent un effectif moyen de quelque 250 élèves (Molnar, 1996b, p. 11)[5]. Dans son discours de 1997 sur l'état de l'Union, le président a insisté sur l'importance pour les États d'offrir aux parents le droit de choisir leur école afin de favoriser la concurrence et l'innovation. On a désigné précisément les écoles à charte comme moyen d'y parvenir en prévoyant en porter le nombre à 3 000 d'ici le XXI[e] siècle. Or, ni la croissance ni l'enthousiasme ne prouvent les affirmations de Freedman lorsqu'il parle d'une amélioration importante.

Aucune évaluation d'envergure nationale de l'efficacité des écoles à charte n'a été réalisée jusqu'à maintenant aux États-Unis[6], même si l'on a effectué quelques études qui brossent un tableau préliminaire de leur impact. Comme on l'a signalé plus tôt, il y a beaucoup plus d'indications de leurs effets négatifs que de leur réussite. Il ne faudrait toutefois pas s'étonner qu'une étude empirique à venir démontre que le rendement est plus élevé dans les écoles à charte qu'ailleurs, étant donné qu'elles ont l'avantage net de servir une population choisie. Si ces preuves sont présentées, il faudra alors se demander non pas «comment ont-elles fait?» mais plutôt «combien en a-t-il coûté à la collectivité? qui choisit? qui perd?»

D'autres pays font l'essai des écoles à charte. En vertu de l'Education Reform Act (loi sur la réforme scolaire) de la Grande-Bretagne, que le gouvernement Thatcher a adoptée en 1988, les écoles publiques ordinaires sont devenues libres de «se retirer» des administrations locales de l'éducation pour obtenir des fonds directement du gouvernement national. Sans compter qu'elle a créé ces écoles subventionnées, la loi a imposé un programme d'études national obligatoire, des examens nationaux, des zones de fréquentation ouvertes et la gestion locale par l'école (Barlow et Robertson, 1994, p. 201). Les conseillères et conseillers (ou un conseil d'administration) ou une pétition de parents peuvent enclencher le processus de retrait – «un vote secret des parents détermine si l'école se retire ou non. L'école est alors dirigée par des conseillères et conseillers auxquels le directeur rend compte»* (Dobbin, 1997, p. 9). La première école de ce genre a ouvert ses portes en 1989. Il y a maintenant plus de 1 200 écoles subventionnées – ce qui représente 2 p. 100 et

BEST COPY AVAILABLE

16 p. 100 du nombre total d'écoles élémentaires et secondaires respectivement (Dobbin, p. 9).

Le gouvernement conservateur de la Grande-Bretagne a rendu avantageux le retrait des écoles – par exemple, Wohlstetter et Anderson ont constaté que les écoles subventionnées reçoivent plus d'argent que les écoles publiques pour les immobilisations. Elles reçoivent aussi des incitations financières sous forme de subventions de démarrage qui les aideront pendant la période de transition lorsqu'elles ont décidé de «se retirer». En outre, «puisque le nombre des écoles qui demandent le retrait a diminué, un service de consultation conçu à l'origine pour fournir des conseils en éducation agit maintenant comme promoteur des écoles subventionnées et offre des services administratifs et financiers»* (Dobbin, p. 9).

On a promis que les écoles subventionnées accroîtraient les choix qui s'offrent aux parents et aux élèves, mais c'est très douteux. Dans le cadre d'une évolution bizarre des choix offerts aux parents et aux élèves, des chercheuses et chercheurs en éducation ont constaté que ce sont les écoles qui choisissent les élèves, et non le contraire. Power, Halpin et Fitz (cités dans Dobbin, p. 10) à l'University of London constatent ce qui suit :

> Dans Bromley, district de Londres où 75 p. 100 des écoles se sont retirées, des centaines d'enfants locaux ne peuvent pas entrer à l'école parce que les places sont demandées par des candidats et candidates de l'extérieur du secteur. [En 1995], presque le cinquième des enfants locaux n'ont pas obtenu la place de leur choix parce que des écoles populaires avaient choisi les élèves *qu'elles* voulaient.* [italiques dans l'original]

L'étude du Child Poverty Action Group appuie cette constatation. Ses auteurs (Teresa Smith et Michael Noble de l'Oxford University) signalent ce qui suit :

> La politique que le gouvernement a tant vantée et qui consiste à donner plus de choix aux parents a avantagé surtout la classe moyenne. Les écoles les plus populaires peuvent de plus en plus choisir leurs nouveaux élèves, et non le contraire [...]. L'envers de la médaille, c'est l'école «en déclin» rejetée, dont l'effectif et les ressources sont à la baisse et qui se trouve souvent dans un secteur désavantagé* (Budge, 1995, p. 4).

Les écoles subventionnées ont aussi promis d'importants changements au programme d'études, un engagement plus grand des parents, une participation accrue du personnel enseignant à la prise de décision et moins de bureaucratie – mais elles n'ont pas tenu parole (Dobbin, p. 10-13). Au contraire, les recherches ont révélé que «les inégalités dans l'enseignement et la ségrégation par classe sociale ont augmenté en Grande-Bretagne depuis l'introduction du système des écoles subventionnées. La plupart des personnes qui choisissent les solutions de rechange ont un statut socioéconomique élevé»* (Kuehn, 1995, p. 16).

En Nouvelle-Zélande, les écoles à charte sont obligatoires. Cathy Wylie, chercheuse principale au Council for Educational Research de la Nouvelle-

Zélande, suit depuis 1989 les expériences du personnel enseignant et administratif des écoles à charte de la Nouvelle-Zélande et des parents des élèves qui les fréquentent. L'évaluation qu'elle fait des répercussions de la transformation des écoles en «entités indépendantes» dirigées par des parents qui agissent comme conseillers et conseillères scolaires, à la suite du démantèlement des conseils et des districts scolaires, n'est pas encourageante. Elle conclut que peu, s'il en est, des avantages promis se sont matérialisés et que les critiques ont vu beaucoup de leurs pires craintes se réaliser. Ses recherches indiquent plus précisément que :

- la plupart des conseils de parents se concentrent sur les décisions relatives aux biens fonciers et au financement plutôt qu'à l'apprentissage;

- le nombre des enseignantes et des enseignants qui se sentent «isolés professionnellement» a grimpé considérablement;

- la charge de travail des directeurs et directrices d'écoles est passée d'une moyenne de 48 heures par semaine en 1989 à 60 heures en 1994. Le roulement des directeurs et des directrices atteint presque 40 p. 100 par année. Les membres plus chevronnés du personnel ne souhaitent plus diriger une école. Au lieu de jouer le rôle de pédagogue principal et de guide, les membres de la direction des écoles sont maintenant appelés à promouvoir l'école dans la collectivité et à trouver du financement;

- la charge de travail du personnel enseignant a aussi augmenté, tandis que son moral est à la baisse;

- même si les parents étaient enthousiastes au début, plusieurs écoles ont maintenant de la difficulté à trouver suffisamment de candidatures de parents pour les postes de conseillers ou conseillères scolaires, surtout dans les secteurs à faible revenu;

- la plupart des écoles ont augmenté leurs droits de scolarité «volontaires»;

- l'importance des activités de financement à l'échelon local a creusé l'écart entre les écoles riches et les écoles pauvres;

- selon les données du ministère de l'Éducation, 35 p. 100 des écoles élémentaires et 61 p. 100 des écoles secondaires ont enregistré un déficit budgétaire en 1993;

- lorsque la gestion par l'école se produit dans le vide, elle n'encourage pas l'amélioration ou l'innovation scolaires et creuse l'écart des ressources entre les écoles des secteurs à faible revenu et celles des secteurs à revenu élevé. Les compressions réalisées en éliminant les conseils scolaires n'ont pas donné plus d'argent aux écoles ou aux salles de classe (Wylie, 1995-1996, p. 54-59; voir aussi Wylie, 1995).

Mythe 8 : ***Les écoles à charte briseront le «carcan» de la bureaucratie, permettront l'innovation et réduiront les coûts.***

Réalité : ***Il faudrait une nouvelle «structure ad hoc» pour surveiller les écoles à charte.***

Selon Lawton (1995), un des principes qui sous-tend le besoin d'«adopter sans tarder l'idéal des écoles à charte», c'est qu'«il faut réduire au minimum la surveillance bureaucratique, le gouvernement se contentant de tenir la barre et non de ramer»* (p. 99).

L'Institut Fraser affirme qu'en «prenant des décisions budgétaires sur place [les écoles à charte] épargnent de l'argent que l'on peut réaffecter à l'enseignement»* (Raham, 1996, p. 24).

De tels adeptes de l'école à charte soutiennent que les conseils scolaires et les syndicats d'enseignement forment un «carcan» bureaucratique (que Lawton a qualifié d'«asservissement bureaucratique» (p. 15)) qui nuit à l'innovation pédagogique et qui empêche les parents d'exercer une plus grande autorité. Les écoles à charte promettent d'éliminer cette bureaucratie, d'assurer la responsabilisation et d'étendre l'innovation. On n'explique pas cependant comment on pourra tenir et contrôler ces promesses sans «infrastructure» – en d'autres mots, sans bureaucratie. Les écoles à charte peuvent promettre de respecter le programme d'études provincial, de ne pas faire de discrimination à l'égard des élèves, d'engager des enseignantes et des enseignants certifiés, et d'être financièrement responsables – mais comment les écoles peuvent-elles garantir tout cela sans gestion et supervision démocratiques?

Robertson (1996) signale qu'à cause de l'autonomie des écoles à charte, «surveiller un nombre important d'écoles à charte et les obliger à rendre des comptes» serait un «cauchemar bureaucratique»* (p. 6). Compte tenu des preuves qui établissent un lien entre le choix scolaire et la stratification raciale et sociale, Elmore et Fuller (1996) signalent que «si l'on affecte les fonds publics de telle sorte qu'il est possible de prévoir l'accentuation de la ségrégation raciale et de l'inégalité, on enfreint peut-être la Constitution [des États-Unis]. Pour corriger la tendance des programmes à choix à accroître la stratification sociale, le gouvernement devra probablement intervenir davantage plutôt que moins»* (p. 192).

Au lieu de réduire la bureaucratie, la Grande-Bretagne a créé, pour les écoles subventionnées, de nouveaux organismes gouvernementaux comme le Grant Maintained Schools Centre, la Funding Agency for Schools et le Schools Funding Council for Wales (Dobbin, p. 12).

Des observateurs et observatrices laissent entendre que la droite ne s'oppose pas, en réalité, à la réglementation bureaucratique des écoles publiques en soi, mais plutôt aux «règles» que les fonctionnaires surveillent. Lowe (1993) affirme que des mesures durement gagnées aux États-Unis pour promouvoir des réformes comme la déségrégation, l'enseignement bilingue et l'éducation des élèves handicapés ont institutionnalisé «un minimum d'équité dans les écoles publiques à la suite des exigences de ceux et celles à qui l'on a traditionnellement refusé le pouvoir. Le fait que de tels règlements ne peuvent

pas assurer comme il se doit l'égalité des possibilités d'éducation ne signifie pas que le marché peut faire mieux». En outre, en blâmant la fonction publique, on oublie la bureaucratisation qui existe dans le secteur privé où «des entreprises qui ont pourtant une bureaucratie complexe produisent un fort pourcentage de la richesse du pays»* (p. 27).

On affirme que les écoles à charte innoveront et stimuleront ainsi l'évolution des écoles publiques qui transformera en bout de ligne l'éducation publique : voilà qui est fort improbable. L'American Federation of Teachers (1996) signale que la plupart des démarches privilégiées par les écoles à charte «sont ou ont été mises en oeuvre dans des écoles publiques ordinaires. Le retour aux sources est en fait un programme populaire dans les écoles à charte et c'est loin d'être ce qu'on pense lorsqu'il est question d'innovation»* (p. 25). L'école à charte classique du «retour aux années 50» exploite la nostalgie que suscite chez les parents le souvenir d'une époque plus simple, mais elle est loin d'être innovatrice. Au cours d'une enquête effectuée en 1995 par l'Education Commission of the States et le Center for School Change, Medler et Nathan ont constaté que «le programme intégré d'études interdisciplinaires» était l'orientation scolaire la plus populaire des écoles à charte, suivi de la «technologie» et du «retour aux sources»* (p. 13).

Les preuves démontrant qu'une innovation couronnée de succès, si elle se produit, se propagerait d'une école à l'autre sont plutôt minces. Dans l'étude qu'il a faite de l'expérience des écoles à charte jusqu'à maintenant, Buechler (cité dans AFT, 1996, p. 25) constate ce qui suit :

> Jusqu'à maintenant, les écoles à charte semblent avoir eu un effet plutôt limité sur le système en général. Seulement 24 p. 100 des écoles à charte sondées aux États-Unis ont signalé que leur district avait libéralisé les politiques de restructuration face aux écoles à charte et 27 p. 100, que les districts planifiaient de diffuser les pratiques utilisées par les écoles à charte (Corwin et Dianda, 1994). De même, Urahn et Stewart (1994) signalent qu'au Minnesota [où elles sont apparues pour la première fois], «la plupart des écoles à charte ont eu peu d'effet sur le district qui les avaient parrainées (p. 41)»* (Buechler, 1996, p. 35).

C'est logique, compte tenu de l'isolement des écoles, du personnel enseignant et de la gestion. Si leurs adeptes soutiennent que l'autonomie juridique des écoles à charte leur donnera plus de liberté, leur nature autonome (c'est-à-dire le détachement des districts scolaires) réduit au minimum tout impact éventuel qu'elles pourraient avoir sur le système d'éducation publique en général.

La promesse selon laquelle les écoles à charte économiseront de l'argent est aussi remise en question. Les recherches de Bierlein ont défini certaines des difficultés financières auxquelles font face les écoles à charte, y compris les suivantes :

- elles ne peuvent pas profiter des économies d'échelle offertes aux écoles des grands districts scolaires; la taille restreinte des écoles – qui comptent

en moyenne 140 élèves (sauf celles de la Californie) – rend aussi la tâche difficile;

- elles n'ont pas accès à l'aide financière et technique;
- dans la plupart des cas, elles n'ont pas accès aux fonds d'immobilisations offerts par l'État – les immobilisations proviennent donc des subventions de fonctionnement par élève;
- elles augmentent les coûts du système d'éducation publique parce qu'elles attirent des élèves des cours à domicile et des écoles privées (Dobbin, p. 21).

Dans leur enquête qui a porté sur plus de 100 écoles à charte, Medler et Nathan (1995) considèrent le manque de fonds de démarrage, les questions financières et les difficultés à obtenir des installations comme les principaux obstacles à l'établissement et à l'exploitation d'une école à charte (p. 28). Autrement dit, un système fonctionnel d'écoles à charte aurait besoin de ressources plus importantes et non moindres.

Dans la recherche qu'ils ont effectuée au sujet de l'expérience des écoles à charte au Minnesota, Urahn et Stewart (1994) considèrent aussi le financement comme un problème majeur. On a réduit l'effectif des classes en diminuant les salaires du personnel enseignant chevronné et en augmentant ses responsabilités administratives. En outre, on a pratiquement supprimé tous les postes d'administration scolaire. Les auteurs constatent qu'il ne s'agit pas là de stratégies efficaces, selon toute vraisemblance, pour ménager à long terme des écoles stables et de grande qualité (p. 51).

Vu les difficultés financières auxquelles font face les écoles à charte, il sera fort tentant de réduire les coûts en diminuant le personnel qualifié (et les salaires, comme on l'a indiqué ci-dessus), en augmentant l'effectif des classes et en évitant les élèves en plus grande difficulté (dont l'éducation est plus coûteuse). Il sera de plus presque impossible de résister à la tentation de troquer l'accès aux enfants contre l'argent des entreprises, ou de laisser le secteur privé administrer des écoles à charte à but lucratif.

Mythe 9 : Le personnel enseignant – du moins aux États-Unis – appuie les écoles à charte.

Réalité : Les solutions des uns pourront – ou pourront ne pas – convenir aux situations des autres.

Freedman (1996) affirme ce qui suit :

> Les plus importants syndicats de la profession enseignante des États-Unis, la National Education Association et l'American Federation of Teachers, appuient tous deux le concept des écoles à charte [...]. Au Canada, ce n'est qu'une question de temps avant que la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants et les diverses fédérations provinciales fassent volte-face et emboîtent le pas* (p. 35, 22).

Il est impossible de comprendre la croissance des écoles à charte aux États-Unis et l'appui sous toutes réserves que leur accordent les syndicats d'enseignement américains sans examiner les contextes social, politique et éducationnel américains plus étendus – des contextes qui sont très différents de ceux du Canada. Dobbin signale ce qui suit à propos des systèmes scolaires du Canada :

> Les systèmes scolaires ont tendance à répartir les budgets plus également que le système américain, nous sommes voués davantage aux principes de l'égalité et de la collectivité et nous n'avons (encore) rien comme les ghettos des centres-villes et le déclin urbain qui caractérisent les États-Unis depuis près de deux décennies. Notre système d'éducation exige toujours un personnel enseignant certifié dont la rémunération n'est pas grugée par la crise permanente qui semble sévir aux États-Unis* (p. 25).

Il faudrait analyser le mouvement des écoles à charte aux États-Unis dans le contexte des divisions selon la race et la classe qui se creusent dans cette société, où les personnes qui en ont les moyens financiers abandonnent les écoles publiques dans le cadre de leur abandon général de la société civile, à la recherche de la réussite individuelle. Dans des circonstances aussi malheureuses, il est vrai que beaucoup d'éducateurs et d'éducatrices considèrent les écoles à charte comme une mesure d'urgence vis-à-vis de la crise en éducation, comme «un dernier espoir pour l'éducation dans les quartiers pauvres du centre-ville ou dans les secteurs à forte densité de population afro-américaine et hispanique»* (Dobbin, p. 19). Une telle situation de crise n'existe pas au Canada, malgré l'attaque dont les écoles sont la cible.

On a aussi décrit la législation américaine sur les écoles à charte comme une solution de rechange politique, un compromis face au puissant lobby de la droite qui préconise un système de bons d'études[7]. Certaines personnes considèrent toutefois les écoles à charte comme une phase de transition vers un système de bons où l'argent public servira à financer les écoles privées. DiLorenzo (1996) affirme que l'«évolution vers un système où les fonds pour l'éducation publique suivent les élèves comme c'est le cas dans la plupart des

BEST COPY AVAILABLE

systèmes [d'écoles] à charte facilite la transition éventuelle vers un régime de bons financés par le secteur public pour des écoles religieuses et confessionnelles» (p. 4). Il reste à voir si les écoles à charte constituent une solution de rechange aux bons ou à la privatisation, ou une étape vers ces systèmes.

Des organisations comme la National Education Association (NEA) et l'American Federation of Teachers (AFT) qui, malgré elles, appuient les écoles à charte sont considérées injustement comme les promotrices du mouvement. Elles accordent leur appui sous toutes réserves aux écoles à charte et le limitent aux établissements qui ont certaines caractéristiques. La NEA et l'AFT ont commencé à intervenir «pour s'assurer que les chartes respectent des principes solides de l'éducation publique [...] et insistent sur la responsabilisation, sur des améliorations réelles en éducation et sur une garantie que les chartes ne nuisent pas au système public»* (Dobbin, p. 20-21). La NEA (1995) est d'avis que les écoles à charte doivent se conformer à une liste détaillée de conditions, dont les suivantes :

- aucune incidence négative sur le programme des écoles publiques ordinaires;
- aucun détournement des fonds actuels des écoles publiques;
- affectation volontaire du personnel et des élèves aux écoles à charte;
- participation directe de tous les membres du personnel touchés de l'école à la conception, à la mise en oeuvre et à la gestion de l'école à charte;
- mesures de protection suffisantes couvrant les dispositions relatives aux contrats et à l'emploi pour tous les membres du personnel;
- procédures convenables d'évaluation à des périodes préétablies pendant la durée de la charte;
- personnel professionnel autorisé;
- normes de santé et de sécurité pour tous les élèves et les membres du personnel;
- non-discrimination et possibilités égales d'éducation;
- mesures de sauvegarde suffisantes pour assurer la responsabilité budgétaire;
- financement suffisant et équitable, y compris fonds de démarrage;
- procédures équitables d'admission et de maintien des élèves;
- mesures de protection nécessaires contre la ségrégation raciale et ethnique (tiré du document de la National Education Association [NEA], chapitre sur les écoles à charte, p. 2).

Même si elle appuie les écoles à charte sous toutes réserves, la NEA (1995) reconnaît aussi leurs lacunes, y compris la perte possible des droits de négociation collective pour le personnel enseignant et d'autres employés et employées et la possibilité que les écoles à charte «servent, pour les adeptes des bons d'études et les entreprises à but lucratif, de rampes de lancement vers la privatisation des écoles publiques»* (chapitre sur les écoles à charte, p. 8, 1).

Mythe 10 : Les écoles à charte sont une réforme novatrice de l'éducation.

Réalité : Les écoles à charte sont une réforme politique d'une institution publique.

Les adeptes des écoles à charte semblent avoir quelque chose à offrir à tout le monde. Tom Watkins, du Detroit Center for Charter Schools, qui se juge lui-même «modéré», classe les adeptes en trois grandes catégories :

- les fanatiques qui, sans compter qu'ils sont antisyndicaux, croient que «le système marchand est d'une supériorité inhérente au système public»;
- les entrepreneurs privés qui voient, dans les lois sur les écoles à charte, des possibilités de profit;
- les réformatrices et réformateurs axés sur les enfants, les parents et les enseignants et enseignantes, qui sont jugés plus modérés* (Molnar, 1996a, p. 152-153).

Selon Molnar (1996a), cela explique d'importantes variations des lois américaines sur les écoles à charte qui reflètent la «lutte politique entre les adeptes des écoles à charte qui ont des priorités différentes» (p. 154). Si les réformatrices et réformateurs axés sur les enfants, les parents ou les enseignants et enseignantes «ont donné au mouvement des écoles à charte un air de respectabilité générale», ce sont les entrepreneurs et les fanatiques qui assurent le financement et l'influence politique* (p. 153).

Les écoles à charte constituent peut-être le «premier pas» vers la privatisation et vers une «privatisation déguisée». Sans compter qu'elles instaurent dans le système d'éducation une concurrence fondée sur le marché, «les entreprises qui cherchent à privatiser les écoles publiques risquent de se servir du mouvement des écoles à charte»* (NEA, 1995, chapitre sur les écoles à charte, p. 8). Il n'est pas sage d'étudier les orientations que nous donnent les écoles à charte sans réfléchir sur le contexte politique actuel marqué par la décroissance du secteur public, le délestage des responsabilités, les attaques contre les fonctionnaires et la cession d'établissements publics au secteur à but lucratif.

La loi de certains États américains prévoit actuellement que les sociétés à but lucratif peuvent établir des écoles à charte. En vertu de la loi sur les écoles à charte du Massachusetts, Christopher Whittle, «entrepreneur en éducation», a obtenu plusieurs chartes pour son Projet Edison (NEA, 1995, chapitre sur les écoles à charte, p. 15). Alternative Public Schools Inc., nouvel intervenant parmi les sociétés d'éducation à but lucratif «fondé en 1992 par deux hommes d'affaires n'ayant aucune expérience de l'éducation», a aussi ouvert une école à charte au Massachusetts* (AFT, 1997). La Massachusetts Teachers Association signale que «des entreprises privées qui reçoivent des chartes sont autorisées à apposer une marque de commerce sur des documents créés par leurs employés et employées, ce qui interdit expressément de les partager avec

d'autres éducateurs et éducatrices»* (DiLorenzo, 1996, p. 4). Des 46 écoles à charte qui ont ouvert leurs portes au cours de l'année scolaire 1995-1996 en Arizona, 13 étaient administrées par des organisations à but lucratif (McKinney, 1996, p. 24). Selon la NEA (1995), «si les lois de l'État ne précisent pas explicitement qui peut ou ne peut pas créer une école à charte, des entreprises à but lucratif pourraient le faire»* (chapitre sur les écoles à charte, p. 15).

Molnar décrit les efforts liés au choix scolaire, y compris les bons, comme des «moyens» pour les entreprises américaines d'obtenir des fonds publics pour l'éducation (Lewis, 1995, p. 267). Autrement dit, il s'agit de possibilités d'affaires et non de réformes scolaires. Le programme de privatisation et le rôle que les écoles à charte et d'autres mesures dites de «réforme scolaire» jouent dans son évolution sont décrits clairement dans le rapport de 1996 de Lehman Brothers, banque d'investissement d'envergure mondiale qui compte des entreprises et des gouvernements parmi ses clients. Ce rapport décrit les vastes possibilités d'entrepreneuriat qui s'offrent à des entreprises comme EAI et le Projet Edison (appelées, dans l'industrie de l'éducation, organisations de gestion de l'éducation ou OGE) sur le marché de l'éducation aux États-Unis, qui pèse des milliards de dollars. Selon les auteurs du rapport, «le moment n'a jamais été plus opportun pour se lancer sur [ce] marché», compte tenu de ce qu'ils décrivent comme «les problèmes de l'éducation américaine» qui ont servi à faire de la réforme scolaire une importante priorité politique (Lehman Brothers, 1996, p. 5). On lit plus loin dans le rapport que «malgré leurs différences, ... *presque tous les mouvements de réforme [scolaire] ont un trait en commun : ils préconisent le concept selon lequel les élèves bénéficieront d'un marché plus concurrentiel*»* (p. 38). [italiques dans l'original] C'est pourquoi plus ces réformes, y compris les écoles à charte, prennent de l'ampleur, plus le secteur privé a de chances d'en bénéficier.

Les bénéfices des entreprises ne constituent toutefois pas le seul motif. Dobbin signale que même si la situation des États-Unis ressemble à certains égards aux contextes de la Grande-Bretagne et de la Nouvelle-Zélande en ce qui concerne l'idéologie du marché libre comme principale force motrice des écoles à charte, le mouvement des écoles à charte des États-Unis se distingue par ses liens avec le fondamentalisme chrétien (p. 19). Au Canada, Freedman (1996) souligne avec insistance que les écoles à charte sont des écoles publiques indépendantes et non des écoles privées déguisées, et que ce qui distingue une école publique d'une école privée, c'est que la dernière «peut choisir (ou exclure) des élèves, imposer des droits de scolarité et donner à l'école une orientation religieuse ou sectaire»* (p. 7). Or, il précise aussi clairement qu'il est ouvert au concept des écoles à charte confessionnelles à long terme, en signalant qu'il serait malavisé sur le plan stratégique pour les adeptes des écoles à charte d'insister sur cet aspect au départ :

> L'établissement d'écoles à charte a beaucoup trop d'importance dans la réforme scolaire au Canada pour le mettre en danger dès le départ en insistant pour créer des écoles à charte

> confessionnelles [...]. Avec le temps, à mesure que l'on acquerra de l'expérience des écoles à charte et que l'avantage énorme offert par le consensus solide dégagé à l'école deviendra évident, il ne serait pas exclu de revoir la question, peut-être en faisant l'essai d'écoles pilotes pour évaluer leur effet sur la collectivité* (p. 33-34).

Dobbin signale ce qui suit :

> Puisque dans l'ensemble, les parents et la population sont satisfaits du système d'éducation et que le financement du système a été sensiblement maintenu, le mouvement des écoles à charte est presque exclusivement idéologique. Ce n'est pas par coïncidence que les premières écoles de ce type ont ouvert leurs portes en Alberta, où le gouvernement de Ralph Klein a adopté ouvertement des politiques de la nouvelle droite et du marché libre dans tous les secteurs publics* (p. 25).

McConaghy (1996) tient les propos suivants au sujet de l'Alberta :

> Cette province est prête à accepter les écoles à charte. L'idéologie néo-conservatrice du gouvernement Klein, les réductions draconiennes imposées aux services sociaux et les expériences de privatisation, conjuguées aux pressions exercées sur le ministère de l'Éducation par les critiques bruyantes du système scolaire public, sont au nombre des raisons à l'origine de la loi albertaine qui établit les écoles à charte* (p. 580).

Ce n'est pas par hasard que la droite politique et religieuse a «découvert» soudain que l'éducation est un domaine stratégique clé.

Principes

Lorsqu'un domaine aussi essentiel que l'éducation publique est menacé, il est naturel de défendre énergiquement ses valeurs. Il ne faut toutefois pas se défendre par le statu quo. Les enseignantes et les enseignants ont un bagage de dizaines d'années d'expérience, des centaines d'idées pour améliorer les écoles et une vision claire des améliorations possibles. Nous pouvons rejeter les écoles à charte et accepter quand même de nouvelles façons de penser pour améliorer la qualité de l'éducation et celle de la vie des enfants. Jane Gaskell, vice-doyenne de la Faculté de l'éducation de l'University of British Columbia et principale auteure de *L'école secondaire au Canada — Rapport national de l'Étude sur les écoles exemplaires*, précise ce qui suit :

> Il est important de ne pas réagir aux démarches en faveur du choix de l'éducation par une défense passionnée du statu quo. Il faut plutôt un questionnement, une ouverture et la volonté de trouver des solutions de rechange réalisables à l'intérieur d'un système public et démocratique. En même temps, si le choix d'école signifie l'abandon du pouvoir décisionnel à un marché soumis à une réglementation minimale, nous avons tous et toutes de quoi nous inquiéter. Des processus démocratiques actifs sont indispensables à la recherche des moyens nécessaires pour rendre l'apprentissage plus motivant et pour offrir plus de possibilités à ceux et celles qui trouvent le système actuel peu accueillant (1995, p. 21).

La Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants est d'avis que :

- La participation directe des élèves, des parents, de la collectivité et du personnel enseignant au débat et à la prise de décision est un élément essentiel pour renforcer l'éducation publique.

- La société accroît l'importance de l'éducation publique dans une démocratie en *gérant et en finançant publiquement* les écoles. Au lieu de diminuer la responsabilité des parents envers leurs enfants, ce principe met en valeur la responsabilité collective pour les enfants de chacun et chacune.

- C'est l'amélioration de l'accès à une éducation de qualité, et non le fondamentalisme financier ou les convictions idéologiques, qui doit faire avancer le programme de réforme de l'éducation.

- Le système d'éducation publique doit continuer d'offrir une variété de programmes pour répondre aux divers besoins des élèves, mais il ne faut pas oublier que la variété ne remplace pas la qualité.

- Les écoles à charte ne doivent pas nuire à un système d'éducation financé par l'État et géré démocratiquement, dont le mandat est d'assurer une éducation de qualité à *tous* les enfants.

- Le choix réel en éducation doit mettre en valeur l'équité éducationnelle et offrir à tous et à toutes des choix pédagogiquement sains.

42

Références

ALBERTA EDUCATION, édit. *Charter School Handbook* (deuxième impression), Edmonton, avril 1995.

AMERICAN FEDERATION OF TEACHERS. *Charter School Laws: Do They Measure Up?*, Washington (D.C.), AFT Educational Issues Department, 1996.

AMERICAN FEDERATION OF TEACHERS. «Alternative Public Schools Inc. Flunks First Year», *Privatization Alert*, http://www.aft.org/private/altw97.htm (6 février 1997), hiver 1997.

BARLOW, Maude et Heather-jane Robertson. *Class Warfare: The Assault on Canada's Schools*, Toronto, Key Porter Books, 1994.

BERTHELOT, Jocelyn. «Gouverne démocratique ou dérives marchandes?», communication préparée pour la Conférence nationale, *«L'éducation publique : Questions de l'heure»*, de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, Montréal, mai 1995.

BIERLEIN, Louann A. *Charter Schools: Initial Findings*, Denver (Colorado), Education Commission of the States, février 1996.

BIERLEIN, Louann A. et Lori A. Mulholland. «The Promise of Charter Schools», *Educational Leadership*, vol. 52, n° 1, septembre 1994, p. 34-35, 37-40.

BRACEY, Gerald W. «The Sixth Bracey Report on the Condition of Public Education», *Phi Delta Kappan*, vol. 78, n° 2, octobre 1996, p. 127-138.

BUDGE, David. «Reforms still fail to help the poorest», *Times Educational Supplement*, n° 4105, 3 mars 1995.

BUECHLER, Mark. «Charter School Legislation: 12 Criteria», tiré de *Charter Schools: Legislation and Results After Four Years*, Indiana University, Bloomington, Indiana Education Policy Center, janvier 1996 , http://www.edreform.com/pubs/buechler.htm (17 décembre 1996), 1996.

CLINTON, William J. Discours de 1997 sur l'état de l'Union – http://www.whitehouse.gov/WH/SOU97/ (20 février 1997), 1997.

COALITION FOR PUBLIC EDUCATION. «Charter schools: the privatization of public education» (feuille d'information), Vancouver, 1995a.

COALITION FOR PUBLIC EDUCATION. «Educational "Choice": Lessons from New Zealand...» (feuille d'information), Vancouver, 1995b.

CROMPTON, Susan. «Une main-d'oeuvre peu alphabétisée», *L'emploi et le revenu en perspective*, Statistique Canada, été 1996.

DILORENZO, Andrea. «Employee Associations and Charter Schools», communication présentée au National Policy Summit on Charter Schools, Denver (Colorado), National Education Association Center for the Advancement of Public Education, 20 septembre 1996.

DOBBIN, Murray. *Charter Schools: Charting a Course to Social Division*, Ottawa, Centre canadien de politiques alternatives, janvier 1997.

ELMORE, Richard F. et Bruce Fuller. «Empirical Research on Education Choice: What Are the Implications for Policy-Makers?», dans B. Fuller et R.F. Elmore, édit., *Who Chooses? Who Loses: Culture, Institutions, and the Unequal Effects of School Choice*, New York, Teachers College Press, 1996, p. 187-201.

FÉDÉRATION CANADIENNE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS. «Principaux résultats du sondage d'opinion de 1996 par la Vector Research sur les Dossiers nationaux en éducation de la FCE», *Bulletin des services économiques*, décembre 1996, 1996a.

FÉDÉRATION CANADIENNE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS, édit. «À bien y penser... Dossier national n° 4 – L'abandon de la recherche sur l'équité», notes techniques préparées par la Fédération des associations des enseignantes de l'Ontario (FAEO) pour la FCE, Ottawa, 1996b.

FÉDÉRATION CANADIENNE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS, édit. «À bien y penser... Dossier national n° 1 – Une crise inventée : effritement de la confiance dans l'éducation publique au Canada», notes techniques préparées par la Fédération des enseignantes et enseignants de la Colombie-Britannique (FECB) pour la FCE, Ottawa, 1996c.

FÉDÉRATION DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE, édit. *Public Choice, Public Schools: A walk through sixteen of B.C.'s diverse schools and programs*, Vancouver, septembre 1996.

FONDATION CARNEGIE POUR L'AVANCEMENT DE L'ENSEIGNEMENT, édit. *School Choice: A Special Report* (avant-propos d'Ernest Boyer), Princeton (New Jersey), 1992.

FRANK, Jeffrey. *Après le secondaire : Les premières années. Le premier rapport découlant de l'Enquête de suivi auprès des sortants, 1995*, Ottawa-Hull, Développement des ressources humaines Canada/Statistique Canada, automne 1996.

FREEDMAN, Joe. «Charter Schools in Ontario: An Idea Whose Time Has Come», Ontario Coalition for Education Reform, 1996.

FULLER, Bruce. «Is School Choice Working?», *Educational Leadership*, vol. 54, n° 2, octobre 1996, p. 37-40.

FULLER, Bruce et Richard F. Elmore, édit. *Who Chooses? Who Loses: Culture, Institutions, and the Unequal Effects of School Choice*, New York, Teachers College Press, 1996.

GASKELL, Jane. «Le dilemme du choix en éducation», communication préparée pour la Conférence nationale, «*L'éducation publique : Questions de l'heure*», de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, Montréal, mai 1995.

GLATTER, Ron. «Managing Dilemmas in Education: The Tightrope Walk of Strategic Choice in More Autonomous Institutions», communication présentée au 8th International Intervisitation Program in Educational Administration, «Persistent Dilemmas in Administrative Preparation and Practice», Toronto, Canada et Buffalo, 15-27 mai 1994.

GREENWALD, Rob, Larry V. Hedges et Richard D. Laine. «The Effect of School Resources on Student Achievement», *Review of Educational Research*, vol. 66, n° 3, automne 1996, p. 361-396.

HENIG, Jeffrey R. *Rethinking School Choice: Limits of the Market Metaphor*, Princeton (New Jersey), Princeton University Press, 1994.

HENIG, Jeffrey R. «The Local Dynamics of Choice: Ethnic Preferences and Institutional Responses», dans B. Fuller et R.F. Elmore, édit., *Who Chooses? Who Loses: Culture, Institutions, and the Unequal Effects of School Choice*, New York, Teachers College Press, 1996, p. 95-117.

IRELAND, David S. *The International Status of Canadian Education*, version révisée, Évaluation de programmes, Conseil d'Éducation de Carleton, Nepean, mai 1995.

IRELAND, David. «Canadian students do better than results indicate», *CCPA Education Monitor*, vol. 1, n° 2, printemps 1997, p. 13-16.

JACOBSON, Linda. «Under the Microscope», *Education Week on the Web*, Editorial Projects in Education, http://www.edweek.org (19 décembre 1996), 6 novembre 1996.

KOZOL, Jonathan. «Chicago: Public School Choice and Inequality», dans *Selling Out Our Schools: Vouchers, Markets, and the Future of Public Education*, Milwaukee (Wisconsin), Rethinking Schools, août 1993, p. 63.

KOZOL, Jonathan. «Whittle's Raid on Public Education», dans *False Choices: Why School Vouchers Threaten Our Children's Future — A Special Edition of Rethinking Schools*, deuxième édition augmentée, Milwaukee (Wisconsin), août 1993, p. 17-19.

KUEHN, Larry. «Charter schools increase inequities», *Teacher*, vol. 8, n° 2, octobre 1995.

LAWTON, Stephen B. (avec réponse de Heather-jane Robertson et Joseph Freedman). *Busting Bureaucracy to Reclaim Our Schools*, Montréal, Institut de recherches politiques, 1995.

LEE, Valerie E., Robert G. Croninger et Julia B. Smith. «Equity and Choice in Detroit», dans B. Fuller et R. F. Elmore, édit., *Who Chooses? Who Loses: Culture, Institutions, and the Unequal Effects of School Choice*, New York , Teachers College Press, 1996, p. 70-91.

LEHMAN BROTHERS. «Investment Opportunity in the Education Industry», New York, Lehman Brothers, Inc., 1996.

LEWIS, Anne C. «Washington Commentary – Public Schools, Choice, and Reform», *Phi Delta Kappan*, vol. 77, n° 4, décembre 1995, p. 267-268.

LOWE, Robert. «The Hollow Promise of School Vouchers», dans *False Choices: Why School Vouchers Threaten Our Children's Future — A Special Edition of Rethinking Schools*, deuxième édition augmentée, Milwaukee (Wisconsin), Rethinking Schools, août 1993, p. 3-5, 26-32.

MARTINEZ, Valerie, Kenneth Godwin et Frank R. Kemerer. «Public School Choice in San Antonio: Who Chooses and With What Effects?», dans B. Fuller et R.F. Elmore (édit.), *Who Chooses? Who Loses: Culture, Institutions, and the Unequal Effects of School Choice*, New York, Teachers College Press, 1996, p. 50-69.

MAYNES, Bill. «Inner city education in the world of the New Right», *The Canadian School Executive*, vol. 16, n° 5, novembre 1996, p. 12-18.

McCONAGHY, Tom. «Charter Schools, Alberta Style», *Phi Delta Kappan*, vol. 77, n° 8, avril 1996, p. 580-581.

McKINNEY, Joseph R. «Charter Schools: A New Barrier for Children With Disabilities», *Educational Leadership*, vol. 54, n° 2, octobre 1996, p. 22-25.

MEAGHAN, Diane et François Casas. «Quality Education and Other Myths: A New Face for an Old Conservative Agenda», *Our Schools/ Our Selves*, vol. 7, n° 1, septembre 1995, p. 37-53.

MEDLER, Alex et Joe Nathan. *Charter Schools ... What are they up to? A 1995 Survey,* Denver (Colorado), Education Commission of the States and Center for School Change, Humphrey Institute of Public Affairs, University of Minnesota, août 1995.

MOLNAR, Alex. *Giving Kids the Business: The Commercialization of America's Schools*, Boulder (Colorado), Westview Press, 1996a.

MOLNAR, Alex. «Charter Schools: The Smiling Face of Disinvestment», *Educational Leadership*, vol. 54, n° 2, octobre 1996b, p. 9-15.

MOLNAR, Alex. «School "Choice"» (Educational Issues Series), Wisconsin Education Association Council, http://www.weac.org/resource/ nov96/vouchers.htm (16 janvier 1997), novembre 1996c.

NAGY, Philip. «International Comparisons of Student Achievement in Mathematics and Science», Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (IEPO), février 1996.

NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION. *The People's Cause: Mobilizing for Public Education* (A Resource Book from the National Education Association), Washington (D.C.), NEA Center for the Preservation of Public Education, révisé en septembre 1995.

OLSON, Lynn. «Claims for Choice Exceed Evidence, Carnegie Reports», *Education Week on the Web*, Editorial Projects in Education, 28 octobre 1992, http://www.edweek.org/ (10 janvier 1997).

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES, CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT, édit. *Coup d'oeil sur l'éducation : Indicateurs de l'OCDE*, Paris, 1995.

PETRONIO, Maureen Allenberg. «The Choices Parents Make», *Educational Leadership*, vol. 54, n° 2, octobre 1996, p. 33-36.

PIPHO, Chris. «Stateline – The Evolving Charter School Movement», *Phi Delta Kappan*, vol. 78, n° 7, mars 1997, p. 489-490.

PROGRAMME DES NATIONS UNIES POUR LE DÉVELOPPEMENT. *Rapport sur le développement 1995*, New York, Oxford University Press, 1995.

RAHAM, Helen. *Revitalizing Public Education in Canada: The Potential of Choice and Charter Schools* (numéro spécial du *Fraser Forum*), Vancouver, Institut Fraser, août 1996.

ROBERTSON, Heather-jane. Ébauche d'une communication sur les écoles à charte présentée à la Simon Fraser University, 23 novembre 1996.

SMITH, Kevin B. et Kenneth J. Meier. «School Choice: Panacea or Pandora's Box?», *Phi Delta Kappan*, vol. 77, n° 4, décembre 1995, p. 312-316.

URAH, Sue et Dan Stewart. *Minnesota Charter Schools: A Research Report,* St. Paul (Minnesota), Minnesota House of Representatives Research Department, 1994.

WATERMAN, Steve et Maria Murnane. «Realities of Choice: A Grim Picture», *Thrust for Educational Leadership*, vol. 21, n° 7, mai/juin 1992, p. 24-26.

WELLS, Amy Stuart. «African-American Students' View of School Choice», dans B. Fuller et R.F. Elmore, édit., *Who Chooses? Who Loses: Culture, Institutions, and the Unequal Effects of School Choice*, New York, Teachers College Press, 1996, p. 25-49.

WITTE, John F. «Who Benefits from the Milwaukee Choice Program?», dans B. Fuller et R.F. Elmore, édit., *Who Chooses? Who Loses: Culture, Institutions, and the Unequal Effects of School Choice*, New York, Teachers College Press, 1996, p. 118-137.

WYLIE, Cathy. «Finessing Site-Based Management with Balancing Acts», *Educational Leadership*, vol. 53, n° 4, décembre 1995/janvier 1996, p. 54-59.

WYLIE, Cathy. «School-Site Management — Some Lessons from New Zealand. Draft», communication présentée à l'assemblée annuelle de l'American Educational Research Association, San Francisco (Californie), Services de reproduction de documents ERIC n° ED 385 934, avril 1995.

Notes

[1] Chris Pipho, professeur distingué à l'University of Colorado et agrégé supérieur de recherches à l'Education Commission of the States, fait remarquer que «certaines personnes considèrent la loi sur les écoles à charte de l'Arizona, qui a deux ans, comme la plus libérale du pays». Sans compter que la loi ne limite pas le nombre des écoles à charte, les chartes de l'Arizona «sont valides pour 15 ans, les écoles privées peuvent facilement devenir des écoles à charte, les districts peuvent approuver des chartes en dehors de leur territoire et les propriétaires de charte peuvent garder tout bien acheté avec des fonds de l'État, embaucher des membres de la famille, payer les salaires qu'ils veulent payer et garder les fonds qui restent à la fin de l'année scolaire»* (Pipho, 1997, p. 489).

[2] Ron Glatter (directeur du Centre for Educational Policy and Management (CEPAM), School of Education at the Open University in the U.K.) considère l'utilisation des «tests de sélection» des élèves qui veulent s'inscrire aux écoles subventionnées comme un moyen d'acquérir «un avantage concurrentiel sur les écoles voisines»* (1994, p. 7).

[3] Au sujet de l'utilisation des contrats d'engagement des parents, voir aussi Henry J. Becker et coll., *Parent Involvement Contracts in California's Charter Schools: Strategy for Educational Improvement or Method of Exclusion? Occasional Paper Series*, Southwest Regional Lab., Los Alamitos (Californie), avril 1995.

[4] Pour un exemple de l'impact qu'ont les écoles qui utilisent les résultats aux tests pour attirer des élèves, voir Glatter, 1994, p. 7-10.

[5] La plupart de ces écoles sont des écoles élémentaires ou servent des élèves du palier élémentaire et d'autres élèves (American Federation of Teachers, 1996, p. 23). Quatre modèles très différents d'écoles à charte ont fait leur apparition en vertu de la loi en vigueur dans l'État : des écoles nouvelles situées en dehors des bâtiments scolaires existants; des écoles autogérées à l'intérieur d'écoles; conversion des écoles publiques individuelles existantes en écoles à charte; conversion de la majorité des écoles publiques de district ou conversion du district au complet (National Education Association, 1995, chapitre sur les écoles à charte, p. 7).

[6] Une grande étude en cours aux États-Unis (décrite comme l'«analyse la plus définitive effectuée sur les écoles à charte jusqu'à maintenant») vise à «comparer la réussite des élèves des écoles à charte aux normes nationales et à celle d'élèves comparables des écoles publiques classiques»*. L'étude, qui a soulevé des critiques parce que des adeptes des écoles à charte comme Joe Nathan et Eric Premack participent au projet comme chercheurs, est réalisée par RPP International, société de recherches à but lucratif, ainsi que par le Center for Applied Research and Educational Improvement de l'University of Minnesota à Minneapolis et l'Institute for Responsive Education de Boston. Le contrat de recherche de 2,6 millions de dollars a été adjugé par le ministère de l'Éducation des États-Unis (Jacobson, 1996).

[7] La National Education Association définit les bons comme «un moyen de financer les écoles privées et souvent confessionnelles avec de l'argent public [...]. On propose plusieurs variations différentes des systèmes de bons pour les écoles privées. Le modèle le plus répandu permet à l'État d'accorder, aux parents d'un enfant d'âge scolaire, des bons à remettre à toute école disposée à accepter l'enfant. Selon le plan en cause, l'école qui admet un enfant pourrait être une école publique ou privée, confessionnelle ou sectaire»* (NEA, 1995, chapitre sur les bons, p. 2).

ISBN 0-88989-318-7

50